



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DAVI FORMIGA ROLIM DE ALBUQUERQUE

**ENSINO REMOTO, PANDEMIA E DESIGUALDADE
SOCIOECONÔMICA: IMPACTOS DO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL NA CULTURA ESCOLAR NA CIDADE
DE CAJAZEIRAS-PB**

CAJAZEIRAS – PB

2023

DAVI FORMIGA ROLIM DE ALBUQUERQUE

**ENSINO REMOTO, PANDEMIA E DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA:
IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA CULTURA
ESCOLAR NA CIDADE DE CAJAZEIRAS-PB**

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Graduação em Licenciatura Plena em História da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

Orientador: Israel Soares de Sousa

CAJAZEIRAS-PB

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

A345e Albuquerque, Davi Formiga Rolim de.
Ensino remoto, pandemia e desigualdade socioeconômica: impactos do ensino remoto emergencial na cultura escolar / Davi Formiga Rolim de Albuquerque. - Cajazeiras, 2023.
64f. : il. -
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa.
Monografia (Licenciatura em história) UFCG/CFP, 2022.

1. Ensino remoto. 2. Cultura escolar. 3. Desigualdade socioeconômica. 4. Pandemia da COVID -19. 5. Aulas remotas I. Sousa, Israel Soares de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 37.018.43

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenco CRB/15-046



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
COORDENACAO DE GRADUACAO EM HISTORIA
Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n, - Bairro Casas Populares, Cajazeiras/PB, CEP 58900-000
Telefone: (83) 3532-2000 - Fax: (83) 3532-2009
Site: <http://www.cfp.ufcg.edu.br> - E-mail: cfp@cfp.ufcg.edu.br

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) – CGHIS-CFP, REALIZADA EM 08/02/2023

Ao oitavo dia do mês de fevereiro do ano de dois mil e três, às oito horas, no mini-auditório do Bloco Paccelli, estiveram reunidos, sob a presidência do professor-orientador DR. ISRAEL SOARES DE SOUSA, a DRA. JANAINA VALÉRIA PINTO CAMILO, a DRA. ROSEMERE OLIMPIO DE SANTANA e o discente DAVI FORMIGA ROLIM DE ALBUQUERQUE (matrícula nº 217130238). Foi instalada a sessão pública para julgamento da monografia de conclusão de curso (TCC) do Curso de Licenciatura em História, elaborada pelo referido discente, intitulada: ENSINO REMOTO, PANDEMIA E DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA: IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA CULTURA ESCOLAR. Após a abertura da sessão, o presidente da banca julgadora deu seguimento aos trabalhos, apresentando as demais examinadoras. Foi dada a palavra ao autor, que expôs seu trabalho e, em seguida, ouviu-se a leitura dos respectivos pareceres das integrantes da banca. Terminada a leitura, procedeu-se à arguição e respostas do discente. Ao final, reunida em separado, a banca **APROVOU** a monografia atribuindo a nota **10,0 (dez)** ao trabalho. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata que será assinada por quem de direito. Cajazeiras, 08 de fevereiro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **ISRAEL SOARES DE SOUSA, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/02/2023, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ROSEMERE OLIMPIO DE SANTANA, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/02/2023, às 14:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **JANAINA VALERIA PINTO CAMILO, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/02/2023, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Davi Formiga Rolim de Albuquerque, Usuário Externo**, em 08/02/2023, às 15:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Simone Formiga Albuquerque, meu pai Raimundo Rolim de Albuquerque Neto, minha irmã Larissa Formiga Rolim de Albuquerque e a minha avó Maria da Salete Formiga, pelos momentos de apoio, amor e força que sempre me acompanharam nessa longa jornada.

Aos demais familiares que fazem parte da minha vida, tios, tias, primos, que sempre me apoiaram.

A minha namorada Evelly Souza por ser a mulher que aquece meu coração e que torna minha vida melhor a cada dia. Nosso relacionamento é muito especial. Eu te amo muito.

Aos grandes amigos que fiz durante a infância e adolescência: Janderson Brendo, Luan Russo, Bruno Galdino, Túlio Sérgio, Nildo Holanda, Beatriz e Heloisa Araújo, Jazon Heberthy; agradeço por fazerem parte da minha vida.

Aos amigos maravilhosos que fiz na Universidade: Simeone Rodrigues, Lucas de Brito, Antônio Marcos, Douglas Kaique, Abimael Moura, Jannara Alves, Patricya Ribeiro, Aline, Natália Soares, Suzana Alves, Camila Lacerda, José Adriano, Thiago Freitas, Erika Maria, Nicholas Tavares, Emilayne Evelly.

Ao meu orientador Israel Soares de Souza, pela paciência e compreensão durante toda a construção desse trabalho, serei eternamente grato.

Aos professores que compuseram a banca de defesa do TCC, agradeço muito.

Aos professores que deixaram marcas na minha jornada tanto na vida pessoal, quanto na vida acadêmica: Jailson Coutinho, Joana Alencar, Djalma Luiz, Hugo, Rodrigo Ceballos, Viviane Ceballos, Uelba (por ter sido minha orientadora durante a monitoria), Jean Isídio (professor de história da UEG), Durval Muniz, Regina Célia, Carlos Adriano e Daniel Aarão Reis, cujos ensinamentos em eventos acadêmicos foram precisos.

Aos professores com quem tive oportunidade de estagiar: Bernadete, Eugênio Rodovalho e Junio César.

A todos os professores do curso de História do Centro de Formação de Professores, cujas aulas e ensinamentos ao longo do curso vão marcar para sempre à minha vida.

Aos professores voluntários que contribuíram para a construção dessa pesquisa.

Às escolas nas quais realizei os Estágios Supervisionados: Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor João Milanês, Escola Municipal de Ensino Fundamental Costa e Silva (estágio remoto) e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom

Moisés Coêlho (estágio presencial e remoto). Guardarei comigo cada experiência que tive nessas escolas, sendo grato aos gestores das escolas, aos professores e aos alunos.

RESUMO

A pandemia de Covid- 19 impactou o Brasil e o mundo todo. Com isso, várias medidas de contenção da doença foram adotadas, dentre elas o distanciamento social, que culminou na suspensão das aulas presenciais. Na tentativa de conter o prejuízo causado pelo fechamento das escolas, é adotado pelas autoridades educacionais a possibilidade de ensino remoto, cujas aulas seriam virtuais. Entretanto, esse modelo não se mostrou eficiente no país devido às desigualdades sociais existentes, impossibilitando muitos estudantes de renda baixa a terem acesso às aulas remotas por não disporem de condições financeiras suficientes para terem um aparelho com internet de qualidade. Além disso, outro impacto do ensino remoto se deu na cultura escolar, modificando processos e formas de viver o cotidiano da escola. Dessa forma, o intuito dessa pesquisa é analisar os impactos do ensino remoto no país, levando em consideração a questão da desigualdade socioeconômica que dificultou o acesso à educação para os mais pobres. Nesse quesito serão coletados dados sobre a pandemia e a desigualdade social. Em seguida, abordaremos as diferentes perspectivas teóricas sobre cultura escolar. E por último, analisaremos como o ensino remoto afetou a cultura escolar entre professores de História, valendo-se de ferramentas digitais, mais precisamente a ferramenta *Google Forms* para elaborar um questionário com perguntas e respostas de docentes sobre a experiência do ensino remoto durante a pandemia. Os principais autores utilizados na discussão sobre Cultura Escolar foram: Dominique Julia (2001), Vinão Frago (1995), André Chervel (1990) e Jean Claude Forquin (1992).

Palavras-chaves: Pandemia; Ensino Remoto; Cultura Escolar; Desigualdade socioeconômica.

ABSTRACT

The covid-19 pandemic impacted Brazil and the whole world. As a result, several measures to contain the disease were adopted, including social distancing, which culminated in the suspension of face-to-face classes. In an attempt to contain the damage caused by the closure of schools, the educational authorities adopted the remote teaching modality, whose classes would be virtual. However, this model did not prove to be efficient in the country due to the social inequalities existing in the country, making it impossible for many low-income students to have access to remote classes because they do not have sufficient financial conditions to have a device with quality internet. In addition, another impact of remote teaching took place in the school culture, a culture that is very specific to the school because it occurs within it. Thus, the purpose of this research is to analyze the impacts of remote teaching in the country, taking into account the issue of socioeconomic inequality that made access to education difficult for the poorest. In this regard, data will be collected on the pandemic and social inequality. Next, we will address the different theoretical perspectives on school culture. And finally, we will analyze how remote teaching has affected school culture, using oral sources, that is, teachers' reports about the experience of remote teaching during the pandemic. The main authors used in the discussion on School Culture were: Dominique Julia (2001), Vinão Frago (1995), André Chervel (1990) and Jean Claude Forquin (1992).

Keywords: Pandemic; Remote Teaching; School Culture; Socioeconomic inequality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. VIVÊNCIAS NO “CHÃO” DA ESCOLA: DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE CULTURA ESCOLAR.....	11
2. A PANDEMIA DE COVID-19 E SEUS IMPACTOS À EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O DESCORTINAR DAS DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS.....	22
3. IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA DE PROFESSORES DE CAJAZEIRAS-PB.....	38
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	62

INTRODUÇÃO

A ideia inicial deste trabalho estava voltada para a cultura escolar e escrita de uma história da Escola Estadual Monsenhor João Milanês na cidade de Cajazeiras – PB. Contudo, devido ao fato de não conseguirmos ter acesso ao arquivo da escola, que se constituiria até aquele momento como nosso principal lugar de fontes, pois trabalharíamos com cadernos escolares, diários de professores, e todo um conjunto de documentos datados dos anos de 1960, que nos permitiriam entender e analisar as práticas escolares ocorridas no interior dessa instituição, sendo que as práticas escolares para os teóricos da cultura escolar, são um dos pontos centrais de compreensão da ou das culturas escolares.

Mediante esse obstáculo, nós resolvemos partir para outro tipo de fonte, a história oral. Entretanto veio a pandemia e ficou inviável começar todo o processo de realização das entrevistas, devido a todas as incertezas que pairavam sobre nós durante o ápice da pandemia. Com isso a pesquisa ficou mais uma vez inerte.

Diante disso, transformamos a pandemia numa perspectiva de análise para a pesquisa. Dessa forma, foi pensado na possibilidade de analisar o impacto que a pandemia do Covid-19, mais precisamente o impacto do ensino remoto emergencial causou na cultura escolar. Essa perspectiva se mostrou interessante e embarcamos nela. Com isso, as primeiras leituras realizadas foram sobre cultura escolar, educação e pandemia. Dentre as várias leituras, vale destacar aquelas voltadas às problemáticas do acesso desigual ao ensino remoto emergencial adotado pelas instituições educativas para suprir o período de paralisação das aulas decorrente do isolamento social. Tais leituras mostraram-se fundamentais para a perspectiva do trabalho, pois a bibliografia se serve de dados que comprovam o acesso desigual da internet no Brasil, que prejudicou os estudantes de renda baixa.

Em primeiro lugar, trabalhamos com as diferentes concepções teóricas sobre a cultura escolar, evidenciando os autores Dominique Julia, Jean Claude Forquin, Vinão Frago e André Chervel. A partir desse entendimento sobre essas diferentes concepções de cultura escolar, abordarmos a questão de como essa cultura muito específica e que se forma no interior das instituições educativas foi afetada pelo contexto da pandemia mediante o ensino remoto. Desse modo, utilizaremos uma das muitas ferramentas digitais disponíveis, o *Google Forms*, tanto para elaborar um questionário voltado para os docentes da rede pública de ensino da cidade de Cajazeiras no estado da Paraíba, como

também para coletar os dados obtidos a partir do questionário, e compreender essa situação, através dos relatos desses professores.

Posteriormente, selecionamos algumas temáticas com o objetivo de agregá-las à pesquisa. Nesse quesito, além de entender o impacto causado pelo vírus da Covid- 19. Analisamos dados sobre a pandemia no país, relacionados ao número de casos e óbitos, como também dados da vacinação de pessoas no estado da Paraíba.

Outro ponto que discutimos foi a questão da desigualdade socioeconômica no Brasil, evidenciando como a implantação do ensino remoto emergencial no ensino de História fez transparecer os extremos do país, e antes o que era um direito legitimado pela lei, tornou-se um instrumento de segregação, pois aquelas pessoas ou famílias que não dispunham de uma renda razoável para conseguir obter os itens necessários para assistir as aulas virtuais (internet de qualidade e um aparelho tecnológico, sendo um celular, tablet, Computador ou Notebook) não conseguiram ter acesso aos conteúdos ministrados em aula.

Outra questão de suma importância, está diretamente ligada ao não acesso da maioria dos estudantes às aulas remotas. Para esses estudantes, as escolas adotaram um modelo de entrega de resumos explicativos e atividades para que eles não ficassem sem estudo. Entretanto, cabe ressaltar que tanto a adoção das aulas remotas (que inicialmente se mostrou uma solução adequada, acabou sendo um problema para o ensino público brasileiro), quanto a entrega de material impresso para aqueles cujo acesso as aulas virtuais, foi dificultado e afetaram diretamente o aprendizado dos estudantes, pois a ausência do professor para mediar o conhecimento diretamente com o aluno, prejudicou tanto os docentes, quanto os discentes. Dessa forma, este trabalho trata justamente esse fator que prejudica o processo de ensino- aprendizagem.

Em síntese, o presente trabalho está dividido em três capítulos: o primeiro será voltado para a compreensão das diferentes perspectivas da cultura escolar, tendo como aporte teórico os estudos de Dominique Julia, Jean Claude Forquin, Vinão Frago, e demais autores que corroboram com o estudo da cultura escolar. O segundo capítulo aborda os impactos da pandemia na educação, levando em consideração as questões do ensino remoto e da desigualdade social, e do prejuízo que esta modalidade de ensino trouxe para a prática docente e para o aprendizado dos alunos. E por fim, tratamos justamente com impacto da pandemia na cultura escolar, buscando entender como algo que é tão pertencente ao interior das escolas, foi afetado por toda essa situação que ainda vivemos, buscando utilizar uma abordagem comparativa em relação a cultura escolar

antes e durante a pandemia, usando a ferramenta digital *Google Forms* para elaborar um questionário direcionado aos professores de História do ensino público de Cajazeiras, e a partir das respostas colocadas no questionário, discutimos elementos que corroboram com argumentos apresentados pelos docentes, a fim de enriquecer ainda mais a discussão.

Dessa forma, esse questionário foi destinado para quatro professores (três homens e uma mulher) numa faixa etária de 30 a 50 anos, e a partir das respostas que eles deram compreendemos como o ensino remoto afetou suas práticas docentes de diversas maneiras.

1. VIVÊNCIAS NO “CHÃO” DA ESCOLA: DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE CULTURA ESCOLAR

Quando estudamos sobre a cultura escolar, vários elementos se mostram presentes nesses estudos, em sua maioria eles estão voltados ao cotidiano da escola. Desse modo, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre os primórdios dos estudos do campo da História da Educação voltados para as investigações sobre as instituições escolares. Os primórdios envolvendo os estudos sobre as instituições escolares são datados, aproximadamente, da década de 1950 no Brasil e ao longo das décadas seguintes foi se apresentando uma gama diversificada de obras como também de temáticas que trazem a escola como principal objeto de estudo.

Diante disso, os autores Décio Gatti Júnior e Giseli Cristina do Vale Gatti, abordam de maneira significativa as diferentes maneiras pelas quais as instituições escolares foram sendo constantemente remodeladas no transcurso do tempo. Em seu artigo intitulado *A história das instituições escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente*, os autores Décio Gatti e Giseli Cristina propõem uma reflexão sobre as instituições escolares partindo do contexto da modernidade, cujas instituições escolares carregam traços da visão que se tinha de educação naquela época; chegando até as décadas de 1990 e 2000, com as quais os estudos sobre as instituições escolares foram se intensificando por conta dos programas de Pós- Graduação em Educação e, também, pelo surgimento de novas fontes de investigação histórica que proporcionaram novos temas a serem trabalhados no âmbito educacional, como o cotidiano escolar por exemplo.

Em relação à questão das instituições escolares na Modernidade, os autores buscam discutir o papel histórico das escolas neste período. Eles iniciam a discussão trazendo a noção de educação entendida por Rousseau (“educação para o homem bom”). A principal característica dessa noção de educação rousseauiana é a prevalência de um caráter político da mesma. Em outras palavras, Rousseau entendia que a educação libertaria o homem através da racionalização e da cidadania, sendo estes os dois pilares morais, por assim dizer da formação do homem bom, que não se deixaria levar pelos males da sociedade, como a corrupção. Dessa forma, Rousseau aponta que a prevalência da vontade geral perante a vontade do indivíduo transformaria este indivíduo em cidadão. Daí as instituições escolares teriam o papel central de garantir essa transformação. “Rousseau enxerga, na sociedade do tempo em que vive, degeneração, seja no âmbito do

predomínio de interesses particulares sobre os do povo, seja na autoridade predominante dos clérigos em termos de moral” (GATTI JR& GATTI, G.C.V, 2015, p. 330). Assim, as instituições escolares teriam no cerne a formação moral e racional do indivíduo, para torná-lo cidadão, sendo a condição fundamental para o exercício da liberdade.

Os autores também trazem outras noções de educação da época, como a de Touraine (acreditava que a educação era segregadora) e Jules Ferry, que via no Estado o papel de mediador do processo de modernização, e devido a isso, o Estado seria também o promotor de uma nova sociedade e de um novo homem. Caberia à escola, portanto preparar esse novo homem para a vida pública, política e profissional.

No que tange à historiografia sobre a história das instituições escolares, os autores afirmam que foi a partir dos anos de 1960, com os trabalhos pioneiros de autores como José Ferreira Carrato (“*As Minas Gerais e os Primórdios do Caraça*, publicado em 1963 e o livro *A Igreja Iluminismo e Escolas Mineiras coloniais*, de 1968), como também as obras de Maria Aparecida Rocha Bauab, publicadas na década de 1970, com sua tese defendida em 1972, intitulada *O Ensino Normal na Província de São Paulo (1846-1899)*. Outra obra de destaque nessa mesma época foi o de José Murilo de Carvalho, *A Escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória*, publicado em 1978 pela Companhia Editora Nacional.

Outro ponto marcante nesse contexto está na década de 1990, quando os cursos de Pós-Graduação se expandem e por consequência as investigações sobre a história das Instituições escolares também passaram por expansão. Uma das publicações de maior visibilidade na década de 1990 foi o livro de Gilberto Luiz Alves no ano de 1993, sendo publicado pela editora Humanidades, com o seguinte título: *O pensamento burguês no seminário de Olinda*. “Nessa obra, o autor examinou especialmente as ideias de Azeredo Coutinho, mas, para isso, fez um enorme esforço de contextualização e de compreensão do Seminário de Olinda, importante colégio-seminário pombalino” (GATTI JR& GATTI, G.C.V, 2015, p. 344). Ainda sobre publicações marcantes para o estudo sobre as instituições escolares, Gatti JR e Gatti citam a obra dos autores Paolo Nosella e Ester Buffa.

Em 1996, Paolo Nosella e Ester Buffa tiveram publicada uma obra que marcou época e que apenas assinalava o início de uma importante produção dos autores no âmbito da História das Instituições Escolares. A obra tinha o título *Schola Mater: A Antiga Escola Normal de São Carlos [...]* (GATTI JR& GATTI, G.C.V, 2015, p. 344).

Na década de 2000, as obras desse campo de investigação se aproximaram da História Cultural e ganharam mais notoriedade, “como a que foi fruto de pesquisa com vistas ao doutoramento de Luciano Mendes de Faria Filho [...], sob o título *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*” (GATTI JR & GATTI, G.C.V, 2015, p. 345). A seguinte obra foi publicada em 2000, trazendo em seu título o conceito de cultura escolar, que será o principal objeto conceitual para o nosso Trabalho de Conclusão de Curso.

Partindo disto, é importante compreendermos que esse conceito (cultura escolar) não é homogêneo diante das várias pesquisas já realizadas sobre ele. Diversos autores trabalham o conceito de cultura escolar trazendo especificidades que estejam mais alinhados com seus temas de pesquisa. Alguns dos principais autores que trabalham a cultura escolar são: Dominique Julia, Jean Claude Forquin, Vinão Frago e André Chervel. Cada um deles trazem em suas abordagens pontos específicos de análise.

Julia (2001), conceitua a cultura escolar como o “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10). Nesse sentido, ele propõe uma relação entre a cultura escolar com as demais culturas, como a cultura política, a cultura popular e a cultura religiosa. Além disso, Julia enquadra as culturas infantis no conceito de cultura escolar, pois se “desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação as culturas familiares” (JULIA, 2001, p. 11). Com isso, fica perceptível que em sua análise, o autor evidencia a existência de duas culturas escolares que se complementam.

Na abordagem de Julia é ressaltada a importância de se estudar o que ele denominou de “Caixa Preta” da escola, ou seja, o estudo do seu interior, envolvendo as relações entre professores e alunos, e entre os próprios alunos, como também, as ações dos indivíduos que convivem naquele espaço, as normas que compõem a escola, as práticas docentes etc. Em suma, ao buscar o entendimento sobre as práticas ocorridas cotidianamente no ambiente escolar, ele demonstra a possibilidade de ampliar as fontes.

No que diz respeito à perspectiva teórica e analítica de Forquin em torno da cultura escolar, tem-se como ponto de partida o estudo do currículo. Por trabalhar com uma perspectiva mais curricular, Forquin centra seus esforços na escolha dos conteúdos a serem transmitidos de forma organizada e sistemática, abrangendo um público numeroso e bastante diversificado. Nesse aspecto, o autor entende a escola não apenas como um simples local de circulação humana, pelo contrário, para ele é na escola “onde se investem

e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um local [...] de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos” (FORQUIN, 1992, p. 28).

É desse entendimento de Forquin sobre a escola, que o autor caracteriza a cultura escolar como uma cultura seletiva, estando materializada na constante necessidade de atualização dos currículos escolares, e a cada nova atualização curricular, novos conteúdos podem ser adicionados ou retirados. Esse caráter seletivo da cultura escolar ocorre mediante os imperativos de transposição didática, que são classificados da seguinte forma: os imperativos referentes à aprendizagem do aluno, os imperativos de interiorização de saberes e os imperativos institucionais. Nessa perspectiva, a cultura escolar acaba sendo como uma ‘cultura segunda’, estando relacionada à criação ou a invenção, seria uma “cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática” (FORQUIN, 1992, p. 33).

Vale ressaltar também que essa “cultura escolar segunda” está envolta do que chamamos de um “produto escolar”, cuja composição remete-se a traços morfológicos e estilísticos, característicos dos saberes escolares. Divisão formal dos conteúdos, seja por capítulos ou partes), as técnicas de condensação podendo ser resumos, sínteses documentárias entre outras, exercícios com a função de exercer controle ou como ferramenta de reforço. Esses e outros elementos constituem o “produto escolar”.

Em relação aos imperativos de transposição didática citados anteriormente, vamos agora detalhá-los melhor. O primeiro imperativo aborda como os alunos não reinventam ou descobrem novos conteúdos, pelo contrário, o que eles descobrem é o “já sabido”, ou seja, conteúdos existentes que passaram por um processo de transformação para ficar acessível ao currículo escolar. Contudo, esse imperativo se mostra limitante em termos de visão sobre a escola, pois não leva em consideração a capacidade da escola em descobrir novos conteúdos e novas metodologias de ensino.

Em relação aos imperativos de interiorização, eles não envolvem apenas em fazer com que o aluno compreenda o conteúdo, envolvem principalmente a forma com que o saber vai ser incorporado ao indivíduo “sob a forma de esquemas operatórios ou de habitus” (FORQUIN, 1992, p. 33). O último imperativo, o institucional abarca o contexto da instituição em que ocorrerá a aprendizagem. Em outras palavras, é o imperativo que está inserido no cotidiano escolar, indo desde a organização desses saberes por anos, da duração das aulas e até mesmo do ritmo das atividades e de controle.

Forquin (1992) afirma que o saber escolar se organiza mediante as matérias ou disciplinas de ensino. A respeito disso, podemos notar que os saberes escolares possuem uma hierarquia e uma estratificação. Peguemos como exemplo, algo que o próprio Forquin aborda em seu texto, ele cita que em uma sociedade cujas escolas são complexas e o acesso aos estudos tem como base a competição, os saberes escolares a serem selecionados nessa cultura escolar seletiva, serão aqueles que trouxeram um maior rendimento em relação aos demais saberes escolares.

Para corroborar com sua ideia, Forquin evoca os estudos de Michael F. D Young, nos quais aponta para uma significação política na estratificação dos saberes, evidenciando assim relações de poder e dominação ocorridas no interior e no exterior das instituições educacionais. Perante esse argumento, fica claro que não existe apenas uma hierarquização dos saberes escolares, mas também uma forte hierarquia entre docentes e alunos. Um exemplo dessa hierarquização entre alunos e professores é trazida pelo próprio Forquin, o ensino inglês cuja forte hierarquia possibilita aos professores com salários mais elevados ensinarem alunos com alto padrão de vida, ou seja, a elite inglesa.

É de suma importância atentar-nos a um discurso de naturalização dessa hierarquia dos saberes escolares construída socialmente, pois podem levar a exclusão de saberes tão fundamentais quanto aqueles presentes nos currículos.

Buscamos trazer também a perspectiva teórica do autor André Chervel. No que tange a sua abordagem, a cultura escolar é vista como uma cultura específica, original e singular. O ponto central de sua análise parte da noção de disciplina escolar a qual não foi, durante muito tempo, um objeto de reflexão intensa, ficando limitada a definições simplistas. Nesse quesito, “Chervel criticava os esquemas explicativos que posicionavam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores, fundados pela universidade” (FARIA FILHO, L.M, et al 2004, p.144), e tinham a noção de escola apenas como uma transmissora de saberes elaborados fora dela.

Chervel traça um percurso histórico das várias adoções que o termo ganhou no decorrer do tempo. Sustenta em seu texto que até o final do século XIX, tanto o termo disciplina por si só, quanto o termo disciplina escolar remetiam à vigilância de estabelecimentos e como uma repressão a condutas consideradas desordeiras.

Só a partir do século XX, é que o termo “disciplina” ganhou um novo sentido. Remete às novas tendências ocorridas tanto no ensino primário, quanto no secundário. Dentro disso, o termo disciplina tornou-se uma categoria cuja função era classificar as matérias de ensino. “A história da palavra disciplina (escolar) e as condições nas quais

ela se impôs após a 1ª Guerra Mundial colocam em luz, a importância desse conceito, e não permitem confundi-lo com os termos vizinhos” (CHERVEL, 1990, p. 178). Depois da I Guerra Mundial, o termo disciplina passou a ser relacionado a classificação das matérias de ensino.

Com ele, os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. (CHERVEL, 1990, p. 180).

Mesmo com a evolução e constantes mudanças do termo, este ainda permanece entranhado ao verbo disciplinar. “Uma disciplina, é igualmente (...), um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Chervel (1990, p. 180), destaca que os “conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha”. Por conseguinte, a escola ensina ciências que lhe é exterior: ela ensina a gramática, pois a gramática representa a verdade da língua, ela ensina as ciências exatas, como a matemática por exemplo, ensina a história (envolvendo a civilização, e a cultura da antiga Roma), ensina também a filosofia.

É desse pensamento o responsável pela imagem disseminada da pedagogia, ou seja, a necessidade de simplificar para o público mais jovem os conhecimentos que não podem ser apresentados na sua integralidade. Assim, a tarefa dos pedagogos seria de proporcionar a melhor assimilação das ciências de referência, da maneira mais rápida possível se utilizando de métodos que facilitem essa assimilação. Nessa situação, as disciplinas estariam reduzidas às metodologias impositivas, com o objetivo de fazer a engrenagem continuar rodando. Essa afirmativa impossibilitaria qualquer tipo espaço de autonomia para as disciplinas, estando presas a combinações de saberes e de métodos pedagógicos.

A abordagem de Chervel está centrada no ensino francês, principalmente no ensino da gramática francesa. Desse estudo proposto pelo autor sobre a gramática francesa, ele indicava que a gramática escolar não vinha das ciências de referência, era criada dentro da escola. Além disso, a gramática escolar consistiria em um método pedagógico de aquisição da ortografia. Dessa maneira, no entendimento de Chervel a

pedagogia não seria apenas o que ele denominou de um “lubrificante” espalhado sobre o mecanismo (ensino). Ela, a pedagogia, é acima de tudo, “um elemento desse mecanismo; aquele que transforma os ensinamentos em aprendizagens” (CHERVEL, 1990, p.182).

Como foi dito no início, a história das disciplinas escolares foi por muito tempo a maior lacuna da historiografia francesa sobre o ensino. Isso foi ocasionado pelo fato das várias concepções simplistas e reduzidas da época tratarem a história das instituições escolares como semelhante à de outras instituições presentes na sociedade, sem levar em consideração as particularidades presentes nelas. Daí surgia a concepção de que a escola era o lugar do conservadorismo e da inércia.

O ponto de virada dessa concepção de escola conservadora e inerte acontece quando os conteúdos de ensino deixam de ser identificados como adaptações ou vulgarizações dos saberes eruditos, e passam a entender as particularidades desses conteúdos, debruçando-se sobre a ação da escola na produção desses conteúdos através das adaptações das disciplinas, sobre as finalidades de adaptar tais conteúdos, e questionar-se de que maneira elas realizam a formação dos alunos, em torno dos resultados do ensino.

Retomando o foco central da abordagem de Chervel, a originalidade da cultura escolar, sendo ela o resultado de uma propriedade das disciplinas escolares. “ O estudo dessas práticas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (1990, p. 184). Com o estudo dessa originalidade do sistema escolar, houve a ruptura da imagem da escola como uma instituição passiva que apenas recebe subprodutos culturais externos da sociedade. E justamente por serem criações originais e espontâneas do sistema escolar é que as disciplinas merecem uma atenção particular, pois a “história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural” (CHERVEL, 1990, p. 184). Além disso, é preciso destacar o duplo papel exercido pelo sistema escolar. Ele atua na formação do indivíduo, e ao mesmo tempo, forma uma “cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Mesmo com essa característica de originalidade, as disciplinas escolares possuem uma limitação, relacionada à idade, de modo geral, a diferença na transmissão cultural entre as idades. Nesse cenário, a distinção entre o ensino de crianças, de adolescentes e adultos aparece claramente. No ensino superior para adultos não reside a necessidade de facilitar ou de adaptar os saberes eruditos, portanto, os conteúdos não sofrem variações. Já no caso do ensino de crianças e adolescentes, as disciplinas escolares por meio da

pedagogia ensinam aos alunos os conteúdos adaptados para que tenham maior facilidade de entendimento. Manifesta-se, assim, uma clara ligação entre as disciplinas escolares e os alunos. “As disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos. Foi a existência das disciplinas que historicamente traçou o limite entre secundário e superior” (CHERVEL, 1990, p. 186).

Por último, e não menos importante, vale destacar a abordagem de Vinão Frago sobre a cultura escolar. “Para o autor, cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos e professores, de normas e teorias” (FARIA FILHO, L.M, et al 2004, p.147). Nesse aspecto, o autor aponta que o mais adequado seria falar em culturas escolares no plural, não apenas em cultura escolar, essa pluralidade se deve graças ao entendimento que Frago nos traz sobre a escola. Ele a entende como um “conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, tem várias modalidades ou níveis” (FRAGO, 1995, p. 68).

Dentro desses “conjuntos de aspectos institucionalizados incluem práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos” (FRAGO, 1995, p. 68). Dessa forma, a “cultura escolar é toda a vida escolar: atos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer” (FRAGO, 1995, p. 69). Frago cita como exemplo a cultura escolar de uma escola rural em relação a cultura escolar de uma faculdade de direito para evidenciar que essas duas culturas escolares são completamente distintas. “Também podemos oferecer uma perspectiva individual, grupal, organizativa ou institucional de algum aspecto da referida cultura” (FRAGO, 1995, p. 68). É nessa perspectiva que embasamos nossas reflexões, a partir da ideia de que a escola abarca culturas diversas, que o ensino de história está sujeito às condutas, aos modos de vida, aos hábitos e ritos da escola, que foram profundamente alterados com a pandemia que se iniciou no ano de 2020.

Dois elementos aparecem como fundamentais para a abordagem de Frago, são eles: tempo e espaço escolar. Nesse sentido, o espaço é uma construção social, e por conta disso jamais será um espaço morto, pelo contrário nele contém os vestígios das relações humanas entre as pessoas que habitam tal espaço, logo percebe-se que o espaço escolar se transforma de território para lugar, cujas interações e vivências são muito particulares.

Como afirma o próprio Frago “o espaço diz e comunica, portanto educa”. Com isso o espaço escolar seria um discurso que está materializado em um sistema de valores. Com a pandemia, o espaço deixou de ser o prédio da escola e foi transferido para o espaço

digital da internet, que, na maioria das vezes, invadiu o espaço individual de professores e alunos.

Frago questiona como abordar a dimensão histórica do espaço escolar levando em consideração sua evolução e suas modalidades. A respeito dessa questão, o autor propõe dois enfoques complementares. O primeiro deles está voltado para a natureza da escola como lugar, evocando a tendência fragmentária interna do espaço escolar devido a uma variedade de usos e funções produtivas, simbólicas e disciplinares. Dentro dessa análise proposta, Frago detecta duas tendências básicas. Uma estando ligada ao nomadismo, ao caráter itinerante de deslocamento da escola, como também sua fixação e estabilidade. A outra tendência parte da ausência de especificidade a seu estabelecimento e delimitação, sendo independentes de outras instituições e usos. “O objetivo primeiro seria estabelecer uma tipologia das modalidades existentes em uma área e período histórico” (FRAGO, 1995, p. 69). O segundo enfoque é estratigráfico, ou seja, é um procedimento que analisa essa realidade, tanto no âmbito material quanto no mental (espaço como território). É um procedimento que acontece no exterior, em outras palavras, pelo local que condiciona e explica as relações com o entorno, e também com outros espaços e lugares distintos daquele delimitado como escola.

Uma análise desse tipo manifesta o predomínio dos critérios de visibilidade e controle, como também o peso da tendência fragmentária e diferenciada dos espaços compartilhados e de encontro.

Tem-se um último aspecto a ser considerado, é referente aos espaços pessoais, sendo eles a mesa, o fichário, o armário ou a biblioteca. A partir dos espaços pessoais, surge a possibilidade de examinar a “configuração física e a disposição interna de pessoas e objetos em dependências concretas” (FRAGO, 1995, p. 70). “A análise histórica das modalidades de organização e disposição de pessoas e objetos na sala de aula, mostra sua relação com o sistema ou método pedagógico seguido” (FRAGO, 1995, p. 70).

Tratando da noção de tempo escolar, este que se constitui como uma modalidade temporal, e também como um tempo plural e amplo que ao mesmo tempo condiciona e é condicionado por outros tempos sociais, o tempo escolar é uma construção cultural e pedagógica, e é sequenciado, ou seja, ocorre em curso ou em sucessão de momentos nos quais se distribuem os processos e ações educativas. Portanto, o tempo escolar é simultaneamente um tempo pessoal, institucional e organizado. Pensamos que esse tempo escolar foi fortemente modificado pela pandemia, pois a sincronidade dos momentos

das aulas foi bruscamente substituída por movimentos assíncronos, nos quais, professores e alunos não interagiam necessariamente em “tempo real”.

Do ponto de vista pessoal, o tempo escolar pode ser entendido como algo mensurável, fragmentado, sequenciado e linear, “proporciona ao menos como possibilidade uma visão da aprendizagem e da história não como processos de seleção e opções, de ganhos e perdas, mas de avanço e progresso” (FRAGO, 1995, p. 72).

Por outro lado, do ponto de vista institucional, “o tempo escolar se mostra, ao menos formalmente, como um tempo prescrito e uniforme” (FRAGO, 1995, p. 72). Porém, isso não significa que exista apenas um tempo, mas sim uma variedade de tempos, como o tempo do professor, do aluno e da administração escolar.

O tempo escolar enquanto um tempo cultural trata-se, portanto, de “uma construção social historicamente mutável, um produto cultural que implica uma determinada vivência ou experiência temporal” (FRAGO, 1995, p. 72).

Um tempo que é organizado e construído social e culturalmente como tal tempo específico, mas que, ao mesmo tempo, não é vivido apenas por professores e alunos, mas também por suas famílias e pela comunidade como um todo, mediante sua inserção e relações com o resto dos ritmos e tempos sociais (FRAGO, 1995, p.72).

Em suma, o tempo escolar institucional oferece diversas configurações ou níveis, constituindo toda uma arquitetura temporal. “Neste sentido não deveríamos falar de tempo escolar, no singular, mas de tempos escolares” (FRAGO, 1995, p.73), pois estes tempos escolares estão envoltos em relações temporárias de longa duração, “tem em sua origem a mesma estrutura de sistema educativo com seus ciclos, níveis, cursos e rituais de passagem ou exames” (FRAGO, 1995, p.73).

Frago aponta para outra configuração temporal estabelecida dentro do âmbito escolar, que são os calendários escolares, “cursos ou anos letivos, com seu início, seu fim e suas interrupções festivas ou férias” (FRAGO, 1995, p.73). Nessa configuração temporal definem-se as divisões das disciplinas e das atividades a serem feitas no decorrer das unidades temporais estabelecidas, tais como o semestre, quadrimestre, trimestre, mês, semana, manhã, dia, etc. Ou até mesmo o que será ensinado em cada aula ou atividade.

Em torno dessa organização temporal estabelecida pelos calendários escolares, cabe ressaltar uma das principais características da instituição escolar, isto é, “consciência onipresente do tempo”, advinda da necessidade de saber com precisão o tempo previsto,

como por exemplo o ato de “chegar sempre a tempo”, e de não desperdiçar o tempo. Mediante o exposto Frago afirma:

A escola não é lugar onde você pode ir quando quiser fazer uma atividade específica de treinamento. Tem estabelecidos seus dias e horários de funcionamento e distribuídos em uma programação mensal, semanal e diária, para cada ano letivo, as atividades que nela podem ser realizadas. Essa é a sua característica temporal básica (FRAGO, 1995, p. 73).

Fica perceptível que o tempo escolar é um tempo determinado, ocorrendo de forma linear e está segmentado em etapas a serem superadas. Assim, toda a organização escolar está voltada para o cumprimento dos conteúdos e atividades propostas no tempo estabelecido pela instituição, que pode variar de acordo com cada instituição escolar, transparecendo o caráter mutável ou de movimento do tempo.

Percebemos, portanto, que dentre as abordagens aqui citadas, a que possui maior proximidade com a problemática dessa pesquisa é a de Frago, pois essa pluralidade de culturas escolares foi afetada pelo ensino remoto emergencial, ocasionando talvez uma nova cultura escolar, de caráter virtual, em que as aulas, as atividades e avaliações ocorreriam nos ambientes virtuais de ensino utilizados por cada escola. Além disso, o tempo escolar durante a pandemia se enquadra na visão cultural de tempo, pois este tempo escolar da pandemia é fruto de uma vivência e experiência temporal muito recente cujas mudanças foram sentidas de forma impactante por todos os atores sociais e educacionais.

Em suma, este primeiro capítulo esteve voltado para as diferentes concepções em torno do conceito de cultura escolar, particularmente trazendo os autores Dominique Julia, Jean Claude Forquin, André Chervel e Vinão Frago respectivamente, que com suas diferentes abordagens analíticas proporcionaram um amplo entendimento desse conceito, e cada uma delas apresentando suas especificidades, mostraram um ponto em comum, a cultura escolar envolve as práticas realizadas no interior das escolas, ocorrendo de modos variados, mas que contribuem bastante para os estudos sobre a história da educação.

No terceiro capítulo retomamos essa discussão sobre a cultura escolar, partindo de um cenário mais atual, relacionado ao ensino remoto na disciplina de História e os impactos por ele causado nessa cultura. Porém, no próximo capítulo, tratamos de contextualizar a pandemia de Covid-19, bem como seus impactos sociais, econômicos e culturais.

2. A PANDEMIA DE COVID-19 E SEUS IMPACTOS À EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O DESCORTINAR DAS DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS

Em 2020, o Brasil e o mundo enfrentaram o ápice de uma das maiores pandemias da história, a pandemia de Covid-19, que impactou todas as sociedades ao redor do mundo em uma escala considerável, o que ocasionou mudanças em diversos setores dessas sociedades, como no comércio e na educação.

Durante o período de maior disseminação do vírus no país, as autoridades sanitárias e médicas afirmaram que o principal meio de conter a disseminação do SARS-CoV-2 era através do isolamento social, pois não havia tratamento medicamentoso e as vacinas contra o vírus ainda estavam em fases iniciais de desenvolvimento. Além disso, outras medidas de segurança foram adotadas, como uso de álcool em gel e de máscaras em locais fechados, principalmente. Diante disso, as escolas brasileiras ficaram um tempo sem aulas, por causa de toda essa situação. A solução encontrada foi adotar o ensino remoto, cuja principal característica é a realização de aulas virtuais, mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação- TDICs.

Essa medida adotada foi emergencial e representou um enorme desafio tanto para os professores quanto para os estudantes e suas famílias, pois durante toda a ocorrência das aulas virtuais, inúmeras dificuldades se mostraram presentes, tais como falta de acesso à internet e à aparelhos adequados para o acompanhamento das aulas virtuais, falta de habilidades em usar a tecnologia para as aulas, e acima de tudo a dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos. “Para a educação, foi um desafio particular, por lidar com milhões de estudantes das mais variadas modalidades e de diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao superior” (NICOLINI & MEDEIROS, 2021, p. 284). Assim, o ensino remoto emergencial, “transformou-se em um grande desafio em função das transformações e adaptações exigidas em tão curto espaço de tempo” (NICOLINI & MEDEIROS, 2021, p. 284).

O ensino remoto emergencial escancarou um problema persistente da sociedade brasileira, a forte desigualdade socioeconômica que assola o país. Esse problema materializou-se na dificuldade ou impossibilidade dos alunos das escolas públicas de conseguirem os instrumentos adequados para os seus estudos. Um dos fatores que contribuiu para essa impossibilidade recaiu sobre o custo elevado de obtenção dos aparelhos tecnológicos necessários. Como muitas famílias brasileiras possuem uma renda

menor, ou seja, ganham um salário mínimo ou menos, adquirir um celular ou um computador de maior qualidade não cabe no orçamento dessas famílias. Por conta disso, uma das alternativas criadas pelas escolas para driblar essa dificuldade se deu através da impressão de materiais didáticos para os alunos, para que eles conseguissem ter acesso ao conteúdo ministrado nas aulas. Esses elementos contribuíram fortemente para um processo de transformações nas relações físicas e pessoais no interior das escolas, interferindo nas culturas escolares estabelecidas. A adoção do Ensino Remoto Emergencial não proporcionava também, um aprendizado efetivo para os alunos, pois sem a presença do professor em sala não havia a troca de conhecimento que o ensino presencial. A esse respeito Nicolini e Medeiros afirmam:

São sujeitos desse tempo de pandemia que se viram repentinamente forçados a ensinar e a aprender história por intermédio de plataformas virtuais, videoconferências, atividades encaminhadas pelas escolas, dentre outras alternativas que, apesar do esforço coletivo dos docentes e das instituições, não conseguem substituir a presença no ambiente escolar, no qual costumavam interagir até o momento em que ocorreu a suspensão das aulas (NICOLINI & MEDEIROS, 2021, p. 290).

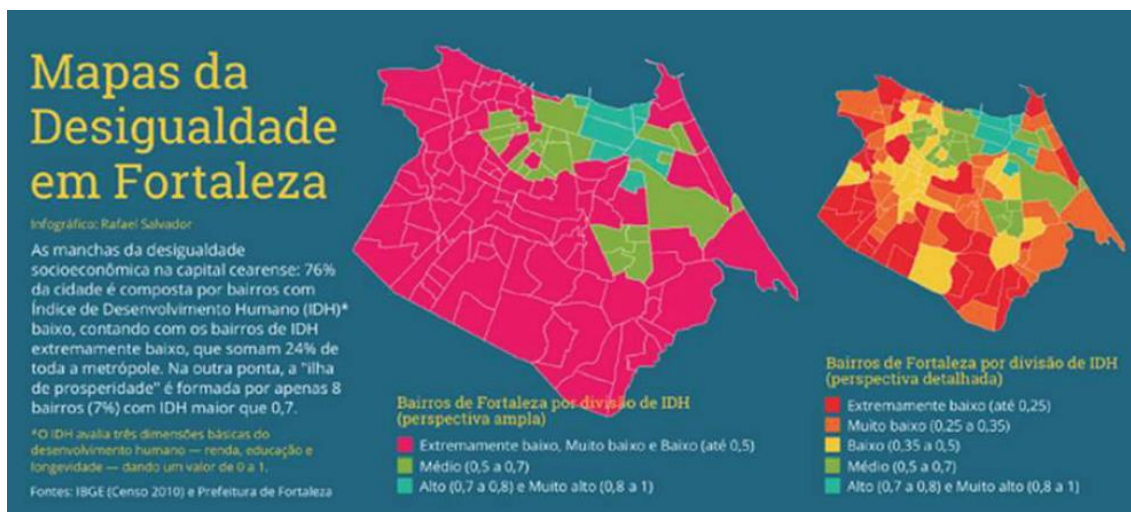
Nesse cenário de ensino remoto os professores tiveram que escolher os temas e conteúdos mais relevantes a serem ensinados, devido as limitações de tempo das aulas virtuais e, também, das condições de ensino. “A realidade passou a exigir dos profissionais uma tomada de decisão sobre o que e como ensinar por meio das plataformas digitais e das restrições impostas pela realidade social de cada grupo de sujeitos” (NICOLINI & MEDEIROS, 2021, p. 290).

No decorrer desse capítulo, apontamos e discutimos dados estatísticos sobre a dificuldade dos alunos em obter as condições mínimas para conseguir estudar durante a pandemia, estando atrelado às condições sociais desses alunos que, na grande maioria, residem em zonas que foram mais atingidas pelo vírus, causando uma elevada taxa de mortalidade nestes espaços. Esses dados são retirados de artigos sobre essa problemática que é muito recente, vigorando até pouco tempo. Mostramos também dados sobre os índices de contaminação, vacinação, leitos e óbitos durante o ápice da pandemia, trazendo tanto os dados gerais do país, quanto do estado da Paraíba, para fins de recorte territorial. Nosso intuito é apontar o quanto a educação influencia e é influenciada pelas esferas econômicas, sociais e políticas, mas também o quanto ainda temos que avançar nos aspectos e indicativos educacionais, como infraestrutura ou mesmo na formação de professores.

No artigo escrito por Mônica Dias Martins, intitulado *A pandemia expõe de forma escancarada a desigualdade social*, percebemos diversos dados estatísticos sobre as taxas de mortalidade no estado do Ceará, uma realidade muito próxima da nossa na Paraíba, evidenciando que as maiores vítimas do covid-19 são “os trabalhadores temporários e sub-remunerados, os que vivem de atividades informais, os desempregados e os sem teto por habitarem as áreas mais precárias das grandes cidades brasileiras” (DIAS MARTINS, 2020, p. 1).

Os dados da taxa de mortalidade no Ceará, mais precisamente na capital Fortaleza, por exemplo, corroboram com a afirmação da autora. Ela demonstra que nos bairros mais periféricos onde há condições precárias de infraestrutura e de serviços básicos, os índices de mortalidade se mostraram elevados. Na Barra do Ceará, a taxa de mortalidade alcançou 28,57% e no Jangurussu alcançou 21,42%. Em contrapartida, nos bairros considerados mais ricos da capital cearense, os bairros de Meirelles e de Fátima apresentaram baixos índices de mortalidade, sendo respectivamente 5% e 11,9%. Essas disparidades nas taxas de mortalidade revelam o quão exposto ao vírus estavam as pessoas residentes nas periferias cearenses e brasileiras estavam mais expostas ao vírus devido à falta de infraestrutura adequada desses locais. Essas condições desfavoráveis e diferentes nos revelam que o discurso de que estamos no mesmo barco cai por terra, pois no mar há navios de luxo e botes sem infraestrutura.

Figura 01 – Mapas da desigualdade em Fortaleza



Fonte: Imagem retirada do artigo *A pandemia expõe de forma escancarada a desigualdade social*

O mapa mostra claramente como os bairros de Fortaleza possuem baixos índices de desenvolvimento humano, somando 24% do total, enquanto os bairros mais prósperos da capital cearense representam apenas 7% cujo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é maior que 0,7. É perceptível também no mapa, destacado pela cor rosa que parte considerável dos bairros de Fortaleza possuem os índices de IDH de 0,5, sendo considerado como extremamente baixo, muito baixo e baixo. Além do mais, o mapa destaca pela cor azulada a pouquíssima quantidade dos bairros com índices considerados alto (0,7 a 0,8) ou muito alto (0,8 a 1).

Em relação às condições socioeconômicas no país, percebe-se que a pandemia tornou latente essas desigualdades, mais do que já eram. Os números explicitam o aumento significativo das diferenças de acesso aos bens de consumo. Segundo o coeficiente de gini¹, o Brasil em 2020 atingiu o topo da tabela no quesito desigualdade social. Entre 2019 e 2020, o índice que era de 88,2, em 2020, aumentou para 89. Além disso, a concentração de riqueza no Brasil aumentou e, aquele 1% que dos mais ricos passaram a deter cerca de 50% da riqueza total do país. Em anos anteriores os índices eram menores a exemplo de 2015 em que o índice chegou a 48,6%, e em 2010, a 40,5%.

Durante o período ativo do ensino remoto no país, na esfera educacional, ficaram nítidas as dificuldades enfrentadas pelas escolas brasileiras de migrar do modelo de educação presencial para o modelo de educação remoto. Os impactos da pandemia na educação foram sentidos no mundo todo.

Sabemos que a educação é um direito fundamental garantido pela Constituição brasileira. Contudo, durante a pandemia esse direito fundamental que antes não era contemplado em sua totalidade, tornou-se um modelo educacional ainda mais segregador e desigual.

Retomando o uso dos dados estatísticos, as autoras Cristiane Alves Cardoso, Valdivina Alves Pereira e Fabiana Carla Gomes Barbosa, em um artigo intitulado *(Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto*, trazem num tópico do artigo alguns dados que colaboram com essa pesquisa. Primeiramente, elas trabalham com os dados da UNESCO (Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura). Segundo o dado apresentado, 1, 5 bilhões de estudantes em 191 países ao redor do mundo foram atingidos pela suspensão das aulas que, também, impactou a rotina escolar habitual.

¹ É um instrumento utilizado para medir a concentração de renda de um determinado grupo.

O outro dado é da TTF (Teacher Task Force) da UNESCO que aponta o seguinte: mais de 800 milhões de estudantes que tiveram as aulas suspensas, não possuem um aparelho tecnológico, como um computador em suas residências. Além disso, 43% do total desses estudantes não têm acesso à internet.

Outros dados importantes apresentados pelas autoras são do Centro Regional de Estudos Para o Desenvolvimento da Informação (CETIC) que também está integrado a UNESCO. O CETIC, em 2019, período anterior à pandemia, realizou uma pesquisa cujos dados demonstraram que 39% dos alunos da rede pública de ensino não possuem acesso à computador em suas casas. Já entre os alunos da rede privada, apenas 9% não possuem computador em casa. Esses dois dados, em oposição, reafirmam o quão desigual é o acesso aos meios tecnológicos no Brasil, que se deve em partes pelos preços elevados para obtê-los, indo na contramão dos valores de renda da maioria das famílias brasileiras, prejudicando uma grande parcela da população que durante o ensino remoto sofreu mais impacto no âmbito educacional, não conseguindo ter um aprendizado satisfatório.

Atrelado a isso, temos também os índices que comprovam a ineficácia do ensino remoto no âmbito do acesso dos estudantes às tecnologias necessárias para o acompanhamento das aulas remotas. Nesse aspecto, encontramos dados presentes no artigo *Exclusão Nada Remota: Desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia* de Luiz Felipe Stevanim.

Sobre os dados que Stevanim pôs em seu texto alguns merecem destaque: “4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos, no Brasil, vivem em domicílios sem acesso à internet” (STEVANIM, 2020, p.10). Essa quantidade corresponde a 18% dessa população. “Se levar em conta a forma de acesso, 58% dos brasileiros nessa faixa etária acessam à internet exclusivamente pelo celular (...)” (STEVANIM, 2020, p. 11). Os dados apresentados neste texto fazem parte da pesquisa da TIC Kids Online Brasil, em que o levantamento desses dados é feito desde de 2012 pelo Centro Regional de Estudos Para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação.

É importante frisar os potenciais danos causados pela pandemia no emocional de todos os atores envolvidos no processo educacional, sendo gestores, professores, coordenadores, as famílias dos estudantes e claro os próprios estudantes. Ora, se essa parcela da população não tem acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação e esse foi o espaço para onde a educação pública migrou, esses sujeitos foram excluídos da escola no país, passando a ficar por dois anos sem frequentar as aulas e, na maioria das vezes, vivendo em condições de miserabilidade.

O ensino remoto emergencial veio para diminuir os prejuízos causados pela suspensão das aulas presenciais. Mesmo para aqueles que tinham condições de ter a tecnologia para o acompanhamento das aulas, no ensino remoto, a aprendizagem se mostrou ineficiente em comparação com o ensino presencial. Vale salientar que não existia um modelo de Educação a Distância disponível que pudesse ser implementado; o que houve foi uma transferência, sem preparo, do modelo presencial para o formato remoto, as aulas expositivas foram repetidas nas tecnologias digitais, na internet.

Com todos esses elementos aqui expostos, cremos que os dados apontam para os impactos da pandemia tanto a curto quanto a longo prazo (evasão escolar, defasagem do desempenho, reprovação e baixa autoestima dos alunos) quanto a médio e longo prazo (os níveis de educação retroagem e a disparidade entre as médias verificadas em avaliações externas podem aumentar em relação à determinadas regiões e estratos sociais).

Desse modo, uma educação à distância que não adota práticas inclusivas, ajuda a fomentar as disparidades socioeconômicas, culminando no aumento das taxas de reprovação e baixo desempenho daqueles alunos que se encontram desfavorecidos no aspecto econômico. Compreende-se, portanto, a ausência de políticas públicas no país voltadas para a inclusão digital. “Essa exclusão digital, sempre visível, tem sido sentida substancialmente durante a pandemia de Covid-19, e impactado a educação” (CARDOSO, Et al, 2020, p.43). “As dificuldades de acesso à tecnologias e internet por grande parcela da população brasileira durante a pandemia revela décadas de carência de políticas públicas efetivas” (CARDOSO, Et al, 2020, p.43).

Sendo assim, para que sejam efetivados esses direitos são necessárias políticas públicas, nesse caso, políticas públicas educacionais. Todavia, não basta apenas aplicá-las, é preciso levar em consideração a realidade do local para que a escola consiga aplicar as estratégias de ensino mais eficientes para aquela realidade. “A educação exige uma visão ampliada e sistemática dos contextos que tangenciam o processo de aprendizagem, de maneira a possibilitar uma atuação polivalente do Estado” (CARDOSO, Et al, 2020, p. 40).

Dessa forma, as políticas públicas que poderiam e deveriam ter sido adotadas durante o ensino remoto (hoje com a situação um pouco mais controlada, as escolas públicas do país e Universidades federais retornam às aulas presenciais) para resolver o problema do acesso aos meios tecnológicos. Assim, tais ações possibilitariam condições de acesso tanto de estudantes quanto de professores aos meios tecnológicos de

comunicação para as aulas virtuais. Além disso, a escola deveria estar estruturada para essa situação fornecendo o auxílio necessário aos alunos e professores. Reforçando essa ideia, Cardoso afirma:

Portanto, as políticas públicas no âmbito educacional são eixo fundamental para a qualidade da educação, e requerem detalhamento, diagnóstico, visão sistêmica e recursos, de forma a nortear o sistema educacional rumo a uma educação de qualidade, sendo parte essencial no sucesso da Educação (CARDOSO, Et al, 2020, p.40).

A problemática das políticas públicas envolve um conceito muito relevante para a discussão das desigualdades sociais, o conceito de justiça social.

Quando falamos em justiça social, não estamos apenas nos referindo à distribuição de bens na sociedade, nela estão envolvidos outros elementos importantes. A esse respeito cabe citar uma das visões sobre justiça social da autora Sharon Gewirtz, que propõe o conceito de justiça relacional. “Segundo a autora, a dimensão relacional, refere-se à natureza das relações estruturais de uma sociedade” (LIMA & GANDIM, 2017, p.930). Nessa perspectiva, esse conceito de justiça relacional nos auxilia a compreender as relações de poder presentes na questão da justiça, tanto nas micro relações, quanto nas macro relações sociais e econômicas.

Gerwitz, citada por Lima e Gandim adiciona ao seu conceito de justiça relacional questões envolvendo a distribuição de bens sociais e econômicos, partindo da distribuição de poder exercido por diferentes atores sociais. Dessa forma, a dimensão relacional não se limita apenas à distribuição de poder, refere-se principalmente “à natureza das relações sociais, às regras formais e informais que regem a forma como os membros de uma sociedade tratam uns aos outros” (GEWIRTZ, 2006a). Desse modo, na perspectiva da autora todos os indivíduos acabam tendo sua parcela de responsabilidade pelas injustiças sociais, tendo em vista que as ações desses indivíduos contribuem para tal. Dentro do que Sharon Gerwitz propõe, há uma relação de conexão e interdependência entre a estrutura e o sujeito.

Nesse aspecto, para que ocorra uma justiça social na educação, seria necessária uma mudança estrutural na sociedade e não apenas a adoção de políticas públicas que ajudariam a amenizar a desigualdade social, mas não põe um fim imediato a mesma. Isso não significa que estamos isentando o Estado de suas responsabilidades, sabemos o quanto esse sujeito é central no tratamento das distribuições dos bens e o quanto ele tem

sido injusto. Estamos apenas apontando a possibilidade de uma mudança estrutural para a construção de uma sociedade mais justa.

Além dos problemas de acesso à tecnologia durante o ensino remoto, que estão fortemente atreladas às desigualdades socioeconômicas do país, existe também outra face dessa problemática, estando intrinsecamente ligada à noção de escola como empresa, atrelada a uma vertente neoliberal de escola que encontra raízes no que Christian Laval afirma ser uma “crise de legitimidade da escola”, em que a escola não se sustenta mais num discurso de progresso muito comum da escola republicana. “Na cultura de mercado, a emancipação pelo conhecimento, velha herança das luzes, passa como uma ideia obsoleta” (LAVAL, 2004, p.4).

Laval (2004) afirma que essa crise da escola assume múltiplas formas, desde a perda de benefícios simbólicos e vantagens materiais do ofício do professor, a falha da massificação escolar em não desencadear a ocorrência da mestiçagem social e da meritocracia harmoniosa; e as políticas liberais aumentaram as desigualdades, afetando o funcionamento da escola, pois “acentuaram a marginalização de frações importantes da população” (LAVAL, 2004, p.4).

Essa crise aponta para uma necessidade de “reforma” da escola, na qual se afasta de qualquer caminho de transformação social, “mas um elemento imposto apenas pela preocupação gestonária de colmatagem imediata ou ainda objeto de um estranho culto da inovação por ela mesma, separada de toda aposta política clara” (LAVAL, 2004, p. 10). Todo esse viés reformista da escola parte da vertente neoliberal da economia, caracterizando-se pela prevalência de uma nova ordem escolar, ou seja, a ordem liberal pautada em um discurso dominante.

A escola neoliberal designa um modelo escolar que considera a educação como um bem privado, de valor especialmente econômico. Segundo Laval (2004, p. 11) não é a sociedade que garante a todos o direito à cultura, “são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade”.

Aqui está o elemento de diálogo com o ensino remoto, pois se encaixa nessa lógica de educação através de recursos privados. As pessoas que não tem condições de capitalizar sua educação, foram extremamente prejudicadas por esse modelo de educação neoliberal. Mediante isso, essa privatização educacional afeta o sentido do saber, as instituições transmissoras de valores e conhecimentos, como também as próprias relações sociais.

Laval (2004) ressalta que duas tendências se misturam nessa concepção de escola neoliberal. A primeira trata a escola como uma “despesa rentável”, ou seja, a acumulação de capital concentra-se na capacidade de inovar e de melhor formar a mão de obra, para uma melhor eficácia econômica através do domínio científico e da elevação cultural da mão de obra, exigindo, assim, uma redução orçamentária pública para a educação, transferindo uma parte do dinheiro investido na educação para a família. Assim, “a despesa educativa deve ser rentável para as empresas utilizadoras do capital humano” (LAVAL, 2004 p. 12). Nota-se, portanto, que esse modelo empresarial de escola está diretamente ligado aos interesses da sociedade de mercado, visando formar uma mão de obra mais especializada tecnicamente, exercendo melhor sua função para que as engrenagens da economia funcionem sem maiores problemas.

As reformas liberais de educação buscam padronizar os métodos de ensino como também os conteúdos, inseridos num novo gerenciamento para as escolas centrado na competitividade, característica fundamental da sociedade de mercado. Com isso, os objetivos estabelecidos pelas escolas sofrem mudanças significativas. Antes, a escola era voltada para a formação do cidadão, levando em consideração aspectos profissionais, sociais, culturais e políticos do saber. Agora, com essas reformas os objetivos escolares têm como foco a competitividade preparando o indivíduo para a sociedade liberal de mercado.

Trazendo essa problemática para o contexto atual, podemos notar que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) implementada recentemente na educação brasileira possui camadas muito bem pinceladas da lógica liberal da escola, pois ela traz em seu conteúdo a prevalência das disciplinas das ciências exatas e naturais (matemática, física, química e biologia) em detrimento das disciplinas de ciências humanas como História, Filosofia e Sociologia por exemplo. Essa atitude não é à toa, ela escancara o desejo por parte de alguns membros do governo atual e das próprias demandas do mercado de tornar a educação um espaço de formação técnica para o trabalho, trazendo um caráter mais mercadológico, e menos social e político para a educação, cujo objetivo final é muito claro, manter as desigualdades no país e colocar cada indivíduo no seu devido lugar (os mais abastados em cima e os menos abastados em baixo, exercendo papéis servis).

Essa concepção neoliberal de escola não é recente, ela vem desde os anos 1980, influenciada pela literatura reformista francesa que contribuiu fortemente para essa “nova ordem educativa mundial”. Vale ressaltar que a construção e consolidação dessa nova ordem educativa mundial, como afirma o próprio Laval, não faz parte de um complô, mas

de um processo amplamente difuso, possuindo múltiplas alternâncias nacionais e internacionais, “cujas relações não se veem à primeira vista; que ele segue vias muitas vezes técnicas e que ele se cobre geralmente das melhores intenções éticas” (LAVAL, 2004, p. 14).

Um aliado extremamente importante para a difusão dessa concepção de escola são as organizações internacionais como FMI (Fundo Monetário Internacional) e a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) cuja contribuição nesse cenário reside na transformação de constatações, avaliações e comparações em um discurso global fabricado cuja força reside na extensão global dessas organizações. Além de possuírem um poder financeiro bastante considerável, essas organizações internacionais têm assumido “um papel de centralização política e de normalização simbólica considerável” (LAVAL, 2004, p. 14). Segundo Laval (2004, p.14), “um modelo de educação homogêneo se tornaria o horizonte comum dos sistemas educativos nacionais e que seu caráter mundializado justificaria sua imposição”.

A segunda tendência da escola neoliberal aborda justamente essa questão da força e imposição desse novo modelo. Ao mesmo tempo que o modelo neoliberal de escola se mostra forte, ele pouco se impõe, devido a forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao restante da sociedade, se apresenta “como a solução ideal e universal para todas as contradições e disfunções sociais” (LAVAL, 2004, p. 16). Porém, ele acaba se apresentando como o oposto do que propõe, em outras palavras, ele alimenta o mal que supostamente visa combater. Esse é um dos elementos que mostram os limites de imposição desse modelo nas escolas. Outro elemento está relacionado com a cultura de consumo audiovisual, em que a juventude é fígada facilmente pelo caminho divertido das informações lúdicas dos produtos audiovisuais, encontrando dificuldades na cultura transmitida pela escola, quem em determinadas situações se afasta desse mundo lúdico de informações contidas no audiovisual. “Na sociedade de mercado, o consumo ultrapassa a transmissão” (LAVAL, 2004, p. 16).

Sintetizando tudo, mesmo que o modelo neoliberal de escola demonstre força, sua imposição não é total, tornando esse modelo uma espécie de desejo ou aspiração, do que propriamente um modelo escolar global.

Adentrando agora no levantamento de dados sobre a Covid-19 no país, discutiremos os dados mais recentes da pandemia de Covid-19 no Brasil. Até a escrita deste texto, os dados mais recentes são do dia 07/08/2022 e trazem os seguintes números. No Brasil o número de novos casos confirmados alcançou 34.018.371 em casos

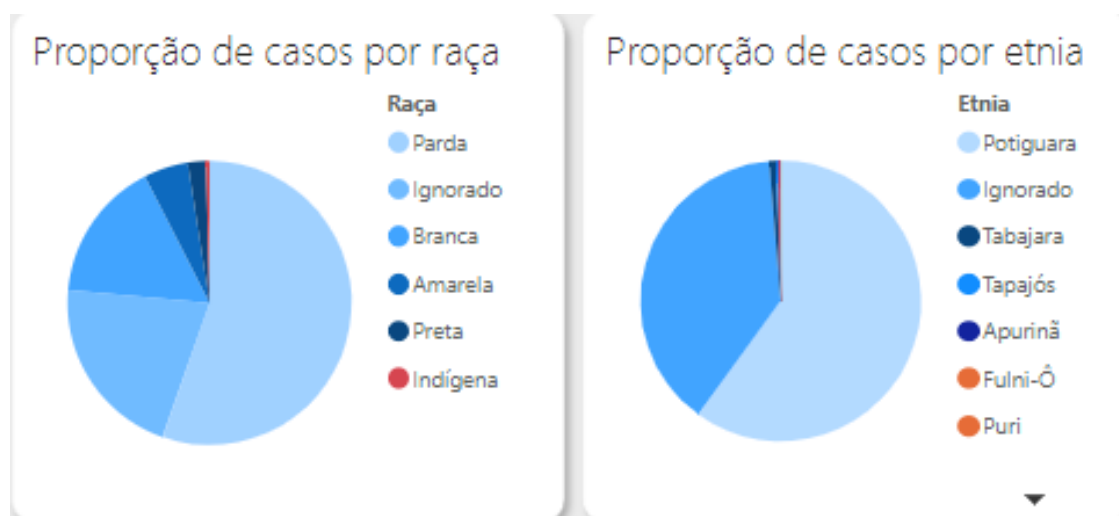
acumulados, os novos casos são de 7198, e a incidência de 161187,9. Os lastimáveis números de óbitos confirmados chegaram a 679.996 no total. Os dados apontam também que 57 óbitos foram decorrentes de novos casos de Covid-19. A taxa de letalidade atingiu 2%, e a mortalidade de 323,6. Nos casos de recuperação da doença, os números englobam 32.731.706 casos recuperados e os casos em acompanhamento são de 606.669. O levantamento desses dados foi feito pelo site covid.saude.gov.br.

Os números elucidam que a maior ocorrência de casos de Covid (levando em consideração as datas de notificação dos casos e as semanas epidemiológicas em que esses casos estavam inseridos) foram em 18/09/2020 com 150.106 casos, isso em relação a data da notificação, e 539.903 na décima segunda semana epidemiológica, na qual se inseria ainda na primeira onda de covid do país, se iniciando na nona semana epidemiológica (em fevereiro de 2020) até a quadragésima quinta semana (em julho do mesmo ano).

Em relação ao estado da Paraíba, vale ressaltar alguns dados mais recentes sobre a quantidade de novos casos, de casos recuperados, de óbitos por Covid, e a situação vacinal no estado.

Os dados envolvendo a quantidade de novos casos de Covid na Paraíba são do dia 08/08/2022. São 11 novos casos de um total de 647.710 casos. O número de casos recuperados chegou a 465.765, e 713.390 casos foram descartados. Dentro dessa estatística, cabe salientar que a proporção de casos por raça e etnia teve maior ocorrência entre pardos, e maior incidência na etnia Potiguara como mostra o gráfico abaixo:

Figura 02: Proporção de casos de covid por raça e etnia na Paraíba



Fonte: Secretaria de Estado da Saúde- PB

O gráfico deixa claro que no estado da Paraíba a proporção de casos entre os grupos indígenas existentes no estado é muito baixa.

Outro gráfico voltado para o total de casos por faixa etária e sexo, demonstrou maior incidência entre o sexo feminino na faixa etária de 30 a 39 anos, totalizando 85.623 casos. Entre o sexo masculino, o maior número de casos foi de 63.135 casos na mesma faixa etária do sexo feminino. Já os menores índices de incidência da Covid tanto entre o sexo feminino quanto no sexo masculino ocorreram na faixa etária de 0 a 9 anos, respectivamente 13.247 e 12.816.

Em relação aos números de vacinação no Estado os dados mais recentes retirados do site da Secretaria de Saúde do Estado da Paraíba (08/08/2022) mostram que o público alvo mais recente da vacinação, população de 12 a 17 anos que foram vacinadas no total de 378.483 doses, nas quais, 314.059 (82,98%) da primeira dose aplicada, 324.686 (85,79%) da segunda dose, 93 (0,02%) de dose única aplicada, 19.454 (5,14%) doses de reforço e 120 (0,02%) doses do 2º reforço. Em porcentagem, a população de 12 aos 17 anos vacinada ficou perto dos 90%, mais precisamente 85,81%.

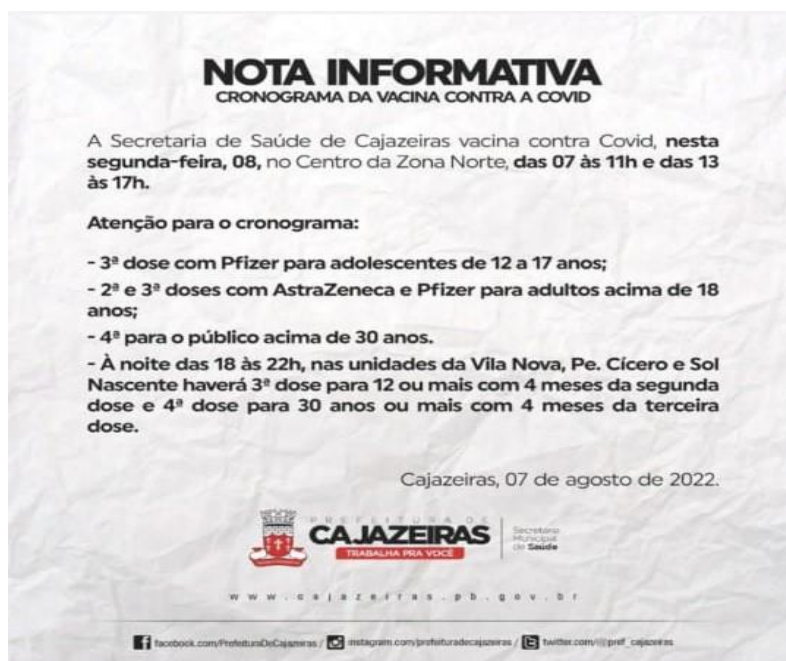
Esses dados evidenciam que nesse público as vacinas de dose única tiveram a menor porcentagem de aplicação, pois a maioria das vacinas que foram disponibilizadas para os brasileiros de forma geral possuíam duas doses iniciais de aplicação para uma imunização efetiva, essas vacinas aplicadas eram majoritariamente da Pfizer, da AstraZeneca e da CoronaVac (vacina chinesa que sofreu com o discurso negacionista e preconceituoso do atual governo, através de um discurso falacioso da não eficácia dessa e das outras vacinas). Devemos sempre lembrar que essa campanha antivacina contribuiu para os altos índices de óbito no país, pois além do discurso negacionista, houve uma total falta de preparo e de vontade desse governo em adquirir as primeiras doses de vacina que já estavam sendo disponibilizadas para uso.

Para fins comparativos, apresentamos os dados da vacinação para o público com 18 anos ou mais. Para esse público foram vacinados no total 2.981.502 pessoas, sendo 2.968.678 (99,57%) da primeira dose aplicada; 2.795.154 (93,75%) de aplicações da segunda dose; 85.804 (2,88%) de doses únicas aplicadas; 1.976.074 (66,28%) da primeira aplicação de reforço; e 341.301 (60,85%) da segunda aplicação de reforço. O total em porcentagem de pessoas vacinadas nessa faixa etária foi de 96,63%.

Percebe-se, portanto, que esses dados são divergentes, evidenciando que o total de pessoas com 18 anos ou mais foi maior que o de 12 a 17 anos, sendo que as aplicações das doses vacinais foram quase completas. Isso pode se dar pelo fato de que o público

com 18 anos ou mais se vacinou primeiro que o de 12 a 17 anos, logo o ciclo vacinal das pessoas da primeira faixa etária ocorreu antes. Além disso, a faixa etária de 12 aos 17 ainda está se vacinando com a 3ª dose, portanto, os números tendem a mudar mais nos próximos dias, com tendência a aumentar todos os valores apresentados. A imagem a seguir mostra o calendário de vacinação da cidade de Cajazeiras –PB, do dia 8 de agosto de 2022. Especificando todas as doses a serem aplicadas nesse dia.

Imagem 3: Cronograma vacinal da cidade de Cajazeiras - PB, de 08/08/2022



Fonte: Secretaria Municipal de Saúde de Cajazeiras

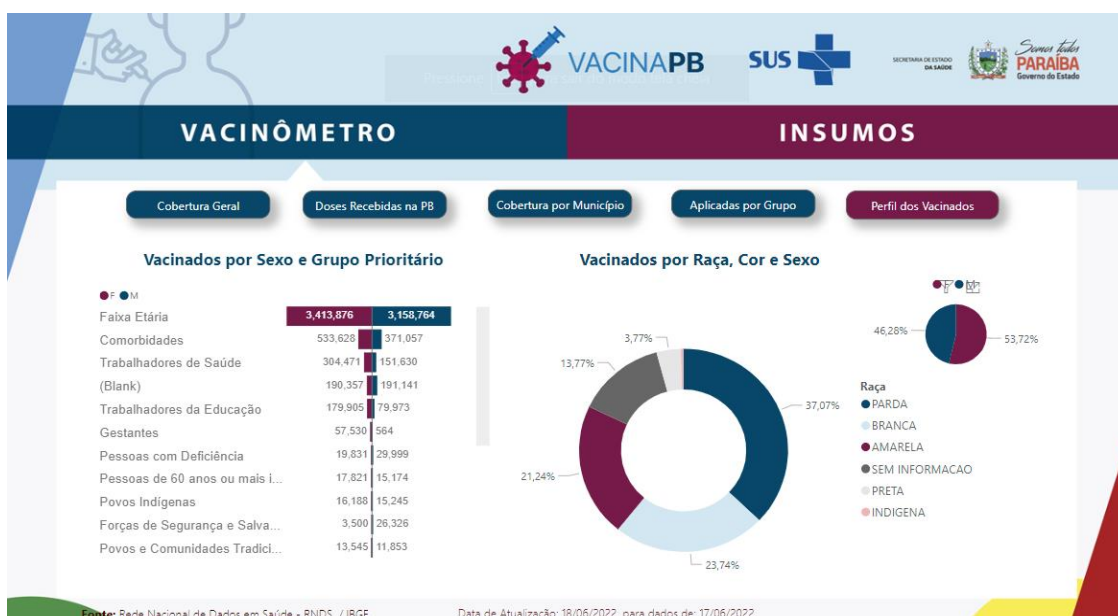
O cronograma explicita que além da vacinação para o público de 12 a 17 anos, há também aplicações de segundas e terceiras doses para adultos acima de 18 anos; aplicação de uma quarta dose para o público acima de 30 anos e no, período noturno, em locais específicos da cidade, aplicações de terceiras doses para o público acima dos 12 anos, com intervalo de 4 meses da segunda dose, e a quarta dose para as pessoas com mais de 30 anos, com o mesmo intervalo de tempo entre a aplicação da segunda dose.

Ainda sobre a vacinação na Paraíba, é importante levar alguns elementos em consideração. No que tange à vacinação por raça, cor e sexo, os levantamentos mostram que a raça que teve mais acesso à vacinação foi a parda com 37,15%, representando 3.467.754 totais de doses de vacinas. Em contrapartida, o número de vacinação nos grupos indígenas do estado é baixíssimo, chegando a menos de 1%, cujo total de doses foi de 37.346, representando apenas 0,4% de aplicações das vacinas nos indígenas

paraibanos. Essa diferença enorme nos números de vacinação entre pardos e indígenas evidencia a ausência de políticas de facilitação do acesso às vacinas contra a Covid aos indígenas, tornando-os assim o grupo mais vulnerável às consequências causadas pela doença.

Em termos de vacinação por sexo, o levantamento dos dados explicita que o sexo feminino se vacinou mais que o público masculino. O gráfico a seguir colabora com essa afirmação.

Figura 04: Gráfico de vacinação na Paraíba por sexo, grupo prioritário, raça e cor



Fonte: Secretaria de Estado da Saúde- PB (Rede Nacional de Dados em Saúde –RNDS/ IBGE).

Como podemos observar neste gráfico, o número de pessoas do sexo feminino é maior que o número de pessoas do sexo masculino. Foram vacinadas 5.019.083 (53,77%) pessoas do sexo feminino. Já os indivíduos do sexo masculino, foram vacinados no total 4.315.422 (46,23%), ou seja, menos da metade da população masculina do estado foi vacinada.

Para finalizar, apresentamos os dados totais de vacinação nos municípios de João Pessoa e Cajazeiras. Em João Pessoa foram aplicadas no total 1.934.868 doses, nas quais 765.565 aplicações da primeira dose; 704.418 da segunda dose; 29.899 aplicações de vacinas com dose única, 427.346 doses de reforços aplicadas; e 8900 doses adicionais aplicadas.

O total de doses aplicadas no município de Cajazeiras foi de 150.068, tendo sido aplicadas 56.475 na primeira dose, 52.402 na segunda dose, 1022 doses únicas aplicadas, doses de reforço aplicadas chegaram a 31.800 e as doses adicionais 591.

Com todo esse levantamento de dados em relação, a vacinação na Paraíba, como também os números mais recentes da Covid no Brasil, ficou claro que mesmo com o número elevado de vacinações no Estado, alguns grupos não tiveram um acesso maior às vacinas, representando os menores índices de vacinação na Paraíba. Além do mais, esses números tendem a mudar por conta da constante aplicação de doses adicionais de reforço no país, e, por conseguinte na Paraíba, deixando nítido que mesmo com a ampla vacinação algumas precauções básicas ainda devem ser tomadas, pois mesmo vacinadas algumas pessoas ainda podem se contaminar com o vírus da Covid-19.

Esses dados apresentados são importantes para refletirmos sobre a importância da ciência no combate à pandemia. A descoberta de vacinas trouxe ao mundo o retorno gradual à normalidade. Ainda estamos em pandemia, porém vislumbrando um retorno às atividades essenciais à sociedade de maneira presencial. Nesse sentido, em relação à educação, ao contrário do que foi entrar em um processo remoto de ensino, voltar ao modelo presencial requer um planejamento estrutural e sistemático que amenize essa nova ruptura. Repensar a volta da convivência presencial nas escolas é se preparar para lidar com os adoecimentos mentais de alunos e professores, é readaptar o ensino com as estratégias didáticas virtuais aprendidas na pandemia, é pensar a atuação dos sujeitos na escola a partir das transformações das culturas escolares dadas pela pandemia. Ao professor de História, é preciso ainda mais do que isso, é pensar estratégias de enfrentamento aos discursos negacionistas e distorções dos discursos da humanidade. Não podemos mais retomar nossas práticas pedagógicas de antes da pandemia, também não podemos manter as do período pandêmico, agora é construir novas possibilidades.

O próximo e último capítulo desenvolvido nesse trabalho foi organizado a partir do uso da ferramenta virtual google forms visando a elaboração de um questionário para alguns professores da rede pública de ensino da cidade de Cajazeiras –PB. O objetivo em torno da aplicação desse questionário está em evidenciar como o ensino remoto afetou o ambiente escolar antes marcado por uma série de vivências e experiências entre todos os membros que compunham a escola, e que durante um período de tempo considerável passou a ser um ambiente virtual com pouca troca e interação, abalando tanto os estudantes quanto os professores e demais profissionais escolares, causando danos tanto no âmbito pessoal e social (problemas psicológicos, como ansiedade, falta de acesso às

tecnologias para as aulas) quanto no profissional e educacional (impactos no planejamento docente e no aprendizado dos alunos).

3. IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA DE PROFESSORES DE CAJAZEIRAS-PB

Neste capítulo tratamos do último objetivo do trabalho, que está voltado para a coleta de depoimentos de professores de História da rede pública de ensino básico de Cajazeiras, cidade no estado da Paraíba. Para tal, fizemos o uso da ferramenta *Google Forms* para questionar de que maneira o ensino remoto causou impacto no trabalho docente e transformou culturas escolares, modificando a forma de vivenciar o contexto da escola entre alunos e professores.

Vale salientar que os professores selecionados para responderem o questionário voluntariamente têm como característica o fato de ensinarem numa mesma escola da cidade. Na Escola Dom Moisés Coêlho. Todos os quatro professores são formados em História, com idades distintas, numa faixa etária entre 30 e 50 anos. Nesse sentido, essa diferença de idade entre os docentes nos ajudou a entender como as dificuldades dessa modalidade impactou de maneiras mais forte uns do que outros, por haver o fator geracional embutido nesse contexto.

Contudo, retomamos brevemente as diferentes concepções de cultura escolar (Julia, Forquin, Chervel e Frago) anteriormente detalhadas no primeiro capítulo desta monografia.

Julia coloca a cultura escolar como uma série de normas, condutas e conhecimentos a serem ensinados no ambiente escolar. Além disso, ele demonstra a importância de estudar a “caixa preta” da escola, ou seja, entender o cotidiano e as práticas escolares através da ampliação de fontes de pesquisa que se debruçam no estudo do interior da escola.

Forquin já parte de uma abordagem diferente, mais voltada para o currículo, em que ele situa a cultura escolar como uma cultura seletiva, mediante a seleção sistemática das disciplinas visando constantes modificações curriculares. Dentro da proposta de Forquin há destaque também para os imperativos de transposição didática, sendo divididos em três: imperativos de aprendizagem dos alunos, imperativos de interiorização e os imperativos propriamente institucionais. Estes imperativos atuam nessa seletividade do currículo escolar.

No que tange à abordagem de Chervel, a cultura escolar é vista como um elemento específico, original e singular. O ponto central de sua análise parte da noção de disciplina escolar, que durante muito tempo não foi um objeto de reflexão intensa, ficando limitada

a definições simplistas. Nesse quesito, “Chervel criticava os esquemas explicativos que posicionavam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores, fundados pela universidade” (FARIA FILHO, L.M, et al 2004, p.144), e tinham a noção de escola apenas como uma transmissora de saberes elaborados fora dela.

Por fim, a abordagem de Frago concentra-se na pluralidade de culturas escolares, evidenciando que cada instituição educacional possui uma cultura escolar específica. Frago também adentra nos elementos de espaço e tempo escolar, cujos elementos fazem parte do cotidiano escolar, o espaço deixa de ser um território e passa a ser um lugar de vivências, conflitos, interações etc. E o tempo aparece como algo organizado e contínuo, tendenciado a ser um tempo regado, visando o cumprimento de metas estabelecidas na instituição escolar.

Agora, apresentamos as perguntas a serem feitas para os docentes em questão e as respostas dadas pelos mesmos, destacando como o ensino remoto impactou cada um deles de maneira distinta. Foram selecionados quatro professores para responderem o questionário com 10 perguntas, sendo eles três homens e uma mulher. Nossa amostra de quatro professores se deu em virtude da nossa proximidade com os discentes, bem como do acesso que eles têm em relação à internet e por saberem utilizar a ferramenta que dispomos para registrar suas respostas. Além disso, optamos pela escolha desses discentes pois sabíamos que suas respostas seriam muito importantes nessa discussão.

Os professores foram identificados como docentes 1, 2, 3 e 4 para resguardar o sigilo à identidade de cada um. A intenção deste questionário é analisar e discutir como cada um desses professores foram afetados pelo ensino remoto, levando em consideração aspectos que eles destacaram como positivos e negativos e, também suas opiniões pessoais nas perguntas destinadas a isso.

A primeira pergunta que fizemos foi: quais as principais diferenças entre o ensino antes da pandemia e essa prática durante a pandemia? Nesse sentido, obtivemos as seguintes respostas:

Resposta docente 1: “As principais diferenças foram que os recursos didáticos mudaram bastante, pelo *meet* havia maior possibilidade de mostrar imagens, passar vídeos, algo que na escola era difícil por falta de recursos tecnológicos”.

Resposta docente 2: “A principal diferença é o contato. Antes da suspensão das aulas, devido ao risco de contágio do coronavírus, o ensino se tornava, apesar das dificuldades sentidas como o desinteresse, a falta de recursos, mais fluido. Era mais fácil identificar as questões que impediam o avanço dos conteúdos, assim como tornava-se

mais fácil elaborar ações que, para além da dinamização das aulas, permitiam uma maior assimilação dos saberes”.

Resposta docente 3: “Na pandemia passamos a usar as tecnologias com mais frequências isso é positivo, o uso das mídias fez com que quebrassem um pouco o tradicionalismo do ensino antes da pandemia”.

Resposta docente 4: “A ausência presencial com o aluno prejudicou o estímulo pedagógico para os alunos, que participavam das aulas no ensino remoto. Isto sem destacar que muitos alunos não tiveram acesso à internet e não puderam acompanhar às aulas. É bastante claro que o ensino presencial é mais dinâmico na relação pedagógica entre professor e aluno”.

A partir dessas respostas, percebemos como os professores tiveram que adaptar sua metodologia para atender as especificidades da modalidade remota. Dessa forma, o professor utilizou-se de diversas ferramentas para que os alunos conseguissem compreender o conhecimento histórico e atribuir-lhe sentido, pois assim o aprendizado do aluno seria mais efetivo. Entretanto, devido às inúmeras dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o isolamento social, o aprendizado não foi atingido em sua plenitude. Tais dificuldades enfrentadas tanto por alunos quanto por professores, evidenciou o caráter excludente dessa modalidade de ensino.

Em relação ao caráter excludente do ensino remoto, devemos levar em consideração o aspecto da inclusão digital, que com o ensino remoto tornou-se mais evidente em todo território nacional. Para que haja uma política de inclusão digital nas escolas, que forneçam aos alunos aparelhos tecnológicos para os seus estudos de forma contínua e não apenas num caráter emergencial como foi o caso do ensino remoto; não basta apenas adotar políticas públicas para a educação, é preciso melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, partindo de uma concepção ampla de educação, que envolva cultura, esporte e lazer, ciência e tecnologia.

Portanto, as políticas públicas no âmbito educacional são eixo fundamental para a qualidade da educação, e requerem detalhamento, diagnóstico, visão sistêmica e recursos, de forma a nortear o sistema educacional rumo a uma educação de qualidade, sendo parte essencial no sucesso da educação (CARDOSO, Et al, 2020, p.38).

Um ponto essencial e que está posto na fala dos professores, diz respeito às transformações na cultura escolar, principalmente no que diz respeito ao contato presencial entre os discentes e docentes. Essa nova realidade de vivenciar o espaço virtual

e a flexibilização do tempo foi um elemento desafiador e que acabou interferindo na aprendizagem discente, que passou a demonstrar desinteresse no Ensino Remoto Emergencial. Mesmo com os ganhos tecnológicos e novas possibilidades midiáticas, a falta de acesso aos recursos foi um fator que interferiu nesse processo. Conforme nos aponta Frago, espaço e tempo são elementos essenciais nas culturas escolares e isso foi transformado radicalmente, de maneira que comprometeu as relações dos sujeitos na pandemia. No ensino de história, espaço e tempo passam também por mudanças de entendimento e isso influenciou nas práticas docentes.

A segunda pergunta foi: em relação ao ensino de História, quais as principais dificuldades enfrentadas no ensino remoto emergencial? A partir dessa questão, obtivemos as seguintes respostas:

Resposta docente 1: “A principal dificuldade era a pouca interação com os alunos que pouco ligavam as câmaras ou falavam, havia a impressão de que a maioria não estava nem ouvindo a aula, mas em relação à aula era mais interessante dada pelo *meet* por conta do acesso aos recursos tecnológicos”.

Resposta docente 2: “O contato com o discente é, sem dúvidas uma das principais. Outro ponto sentido foi quanto ao uso das tecnologias. Apesar de não ter me afetado tanto, pois já as utilizava em sala na medida do possível (respeitando as limitações técnicas da escola), pude ver a aflição em outros colegas que precisaram aprender até mesmo a ligar um computador (digo sem exagero algum). No que se refere ao contato, dar uma aula para câmeras desligadas e pra sequer um terço da turma (no caso da rede pública de ensino) é desesperador. É uma sensação de real isolamento que beira a loucura. Para além dessas questões, durante o distanciamento social, tínhamos de planejar atividades para aqueles que não tinham acesso (e que por muitas vezes não iam nem buscar o material na escola) e as aulas remotas pelo *meet*. Isso foi e está sendo muito sentido na volta do ensino presencial devido ao baixo rendimento (em termos de aprendizado) ”.

Resposta docente 3: “Ao ver não houve tantas dificuldades, apenas mudamos o espaço físico para o virtual. O grande problema foi que ainda uma pequena parcela de alunos não possui acesso à internet”.

Resposta docente 4: “A compreensão correta da evolução da (linha do tempo) nos fatos históricos narrados”.

Nossa intenção maior nessa questão era perceber dificuldades e transformações específicas do ensino de História, elementos conceituais ou de mobilização de

aprendizagens cognitivas. No entanto, os professores apontaram para outras questões, mais estruturais e técnicas. Então, percebemos aqui como cada docente encarou essa dificuldade de uma maneira diferente. O ponto em comum nas respostas dos docentes 1,2 e 3 se volta para a dificuldade de acesso aos meios digitais de comunicação, esse que no nosso ponto de vista foi o mais grave dos problemas causados pela educação remota, pois relegou uma parcela considerável da população brasileira de ter um direito fundamental a todos, a Educação. Daí recai a importância de se relacionar educação com justiça social.

Outro aspecto interessante a se destacar sobre esse quesito de ensino de história na pandemia está na questão do negacionismo, uma pseudociência que ganhou força no Brasil principalmente durante a pandemia, em que inúmeras notícias falsas e desinformações sobre as vacinas contra a Covid, foram disseminadas em peso nas redes sociais. Essas narrativas negacionistas têm acima de tudo duas características fundamentais: negar os fatos científicos através de argumentos sem nenhum tipo de comprovação científica, mas que se tornam fortes por causar medo nas pessoas que acabam tendo acesso a esse tipo de desinformação e o teor racista e excludente presente nelas, em que, “as práticas racistas que invisibilizam e banalizam a existência de milhares de afro-brasileiros (as) e de indígenas também vieram à tona, escancarando visibilidades e invisibilidades que marcam a história do país” (NICOLINI & MEDEIROS, 2021, p. 289).

Esses discursos negacionistas estão envoltos em um teor moral e religioso, que visam “proteger” as crianças, a família tradicional, a pátria e os bons costumes dessas pseudo-ameaças, cujos principais atingidos por esse discurso anticientífico são os cientistas de modo geral e, também os professores do ensino básico, que são constantemente acusados de lacração e doutrinação comunista nas salas de aula, correndo, muitas vezes, risco de agressão, causado por essas mentiras estapafúrdias, porém penetrantes na mentalidade das pessoas.

A terceira pergunta girou em torno de quanto o aprendizado dos alunos foi afetado pelo ensino remoto emergencial. Assim, apresentamos as respostas de cada um dos docentes:

Resposta docente 1: “Foi bastante afetado, alguns alunos passaram do Ensino Fundamental para o Ensino Médio sem aprender fundamentos das disciplinas, e outros terminam o Ensino Médio no sistema remoto com pouco aproveitamento”.

Resposta docente 2: “O grau do impacto foi grande. Apesar de algumas poucas práticas exitosas, mas com a redução do número de aulas, dos meios e da sensação de que

as secretarias de educação estavam mais perdidas que nós neste processo, é perceptível, nesta volta presencial os efeitos”.

Resposta docente 3: “Vejo que o aprendizado ficou um pouco vazio no que se diz interabilidade, pois, as aulas de História como todas outras disciplinas requer a participativa ativa dos alunos”.

Resposta docente 4: “A falta de acesso à internet por parte de alguns alunos, e também pouco aparato tecnológico disponível”.

Em termos de aprendizado dos alunos, o maior impacto apontado pelos docentes está, justamente, sobre o distanciamento professor aluno, pois sem a mediação presencial do professor, mesmo que numa aula remota o aprendizado para aquele aluno acaba tornando-se vazio de sentido, uma vez que não há um diálogo mais efetivo em relação aos conteúdos trabalhados, o ensino se torna transmissivo e, ainda assim, de maneira muito fragilizado. Nesse sentido, o que destacamos é a questão da interação entre professores e alunos, pois o caráter dialógico que permite a construção de conhecimentos, muito mais do que sua transmissão; se perdeu durante a pandemia. As salas de aula virtuais tornaram-se espaços de uma educação bancária e tradicional. Uma cultura escolar de diálogo que vinha se construindo é afetada de maneira a gerar um retrocesso para uma escolar anterior de transmissão de conteúdo.

Outro ponto importante, e já mencionado antes, para essa discussão é se ater como nesse tempo de pandemia e de redes sociais, diversas narrativas históricas minimamente duvidosas surgem e ganham alguma força em discussões na internet. Tais narrativas têm como único objetivo, deslegitimar a prática docente, para tornar o professor de História um inimigo do país, taxado como “doutrinador comunista”.

Uma das formas dos professores de História de enfrentarem esse desafio, é se atentar a não uniformidade das narrativas, deixando esse aspecto evidente para os alunos, para que possam compreender a existência de inúmeras formas de olhar o passado, sendo necessário avaliar essas versões, buscando consistência empírica e a lógica para validá-los e refutá-los também. Sem uma argumentação lógica e todo um trabalho de pesquisa apurado não se pode haver a construção de um conhecimento histórico, mas sim uma ficção que se traveste de conhecimento histórico. “Por isso é importante dar atenção às formas como os alunos e as alunas constroem ideias sobre o que, como e por que aconteceu um dado passado” (NICOLINI & MEDEIROS, 2021, p.289).

Sabemos que o ensino de história visa construir uma ponte entre o conhecimento produzido na academia com o aprendizado do aluno e faz essa ponte através de uma

metodologia que problematize esses conteúdos, utilizando da didática auxiliar no processo de mediação desse conhecimento, pois é através dessa problematização feita pelo professor que o aluno pode compreender melhor um conteúdo e relacioná-lo melhor com o seu presente.

No caso da pandemia de Covid-19, o professor pode relacionar alguns elementos históricos do passado, contextualizando esse elemento na sua época e buscando no presente características ou ações que se assemelham e que remontam aquele conteúdo. “O arcabouço teórico pode nos ajudar a compreender as ideias históricas dos estudantes e dos professores no contexto da pandemia, cujos reflexos da cultura histórica interferem nas interpretações do tempo em que vivem” (NICOLINI & MEDEIROS, 2021, p.290).

Na questão quatro, quando perguntamos o que mudou nas relações de professor e alunos, obtivemos as seguintes respostas:

Resposta docente 1: “Não reparei muita mudança no geral”.

Resposta docente 2: “De certa forma, o distanciamento social e, por conseguinte das atividades escolares presenciais, também separou a relação professor-aluno. Essa separação maculou o processo de ensino-aprendizagem uma vez que tínhamos, sobretudo na rede pública de ensino, dois métodos para alcançar o maior número de alunos (o remoto, com as aulas online e por meio da plataforma Google Sala de Aula e as atividades impressas àqueles que não tinham acesso à internet ou celulares com facilidade em casa). Esse formato, ao meu ver, provocou um distanciamento que, no ensino presencial, não é sentido com facilidade devido às interações em sala de aula. Fato sentido duramente no ensino remoto. A sensação era de estar falando sozinho, raramente um estudante abria a sua câmera, interagia por voz ou chat. Outra coisa que também gostaria de assinalar aqui é o fato de que, devido a este fator - e a outros também como, por exemplo, o não uso de foto em perfil, nicknames, etc. - algumas aulas eram marcadas pela invasão de pessoas, sem falar as brincadeiras nos chats. Sem mencionar, claro, a forte propaganda antiprofessor levantada por apoiadores do "presidente" da República que afirmara que nós, docentes, não estávamos trabalhando neste período de pandemia”.

Resposta docente 3: “Apenas saímos do espaço físico (sala de aula) e passamos usar a sala de aula virtual”.

Resposta docente 4: “Menor interesse dos alunos no acompanhamento das aulas remotas”.

A resposta do docente 2 é bastante interessante nesse quesito, pois corrobora diretamente com o estudo de Mécia Rejane Lopes de Lima cuja monografia intitulada *A*

relação afetiva entre professor e aluno: a concepção de professores antes e durante a pandemia de covid 19, traz no capítulo 2 a discussão sobre relação professor e aluno, e a relação professor e aluno no ensino à distância. Essa mudança foi fator preponderante para reformulações na cultura escolar, especificamente na relação professor e alunos, que passaram a não se reconhecer mais. Os alunos perderam seus rostos e expressões e, muitas vezes, seus nomes. O professor passou a ser um sujeito distante e frio, que não abraça e não escuta os discentes. O calor humano foi substituído pelo relacionamento líquido de estar na aula e se desligar assim que ela acabar.

No que tange à relação professor aluno, percebemos que a ausência do professor em sala, e, por conseguinte o distanciamento durante as aulas remotas trouxe um afastamento entre aluno e professor, gerando perdas no processo de ensino aprendizagem, pois uma boa relação de proximidade, diálogo e respeito entre aluno e professor torna o aprendizado um processo mais significativo para ambos, porque existe uma troca constante de conhecimento. Nesse sentido, Souza, explana o seguinte argumento:

O lugar que antes era ocupado pela proximidade pedagógica que envolve a relação professor-aluno, da qual a socialização, o corpo, o movimento, o olhar estão presentes e a serviço do processo formativo, cedeu espaço para um encontro virtual, limitado e isolado, com a implantação das aulas remotas, podendo gerar insatisfação, tristeza e ansiedade entre o (a) s professore (a) s (SOUZA, Kátia R. et al., 2021, p.6).

É importante que na relação professor aluno exista afeto, respeito, diálogo e parceria, e que essa relação seja mantida e fortalecida. Essa relação afetiva e respeitosa entre ambos contribui para melhorar o trabalho dos conteúdos em sala, pois a mediação e troca de ensinamentos e aprendizados entre aluno e professor, torna-se um processo mais significativo e satisfatório.

“O professor sendo mediador, parceiro do aluno, estará exercendo uma prática educativa eficiente” (LIMA, 2020, p. 22). A afetividade no processo de ensino-aprendizagem traz para a sala de aula e também para toda a escola um ambiente agradável, respeitoso e saudável, pois é dentro da escola que essas relações se desenvolvem. “A escola é um espaço de trocas de saberes, de diálogo, de sintonia, de envolvimento, de relações interpessoais. Portanto, as emoções, os sentimentos estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” (LIMA, 2020, p. 22).

Dessa relação em que o aprendizado se torna significativo, mostra-se fundamental uma prática escolar que conceba o aluno como um sujeito envolto em constante

construção e transformação, e a partir disso ter a capacidade de ação e intervenção no mundo.

Um dos teóricos citados por Lima, é Kieckhoefel, que afirma ser indissociável a afetividade do processo de aprendizagem, e tanto a afetividade quanto a aprendizagem estão ligadas e influenciadas pela socialização. Dessa forma, para esse autor, a relação professor-aluno é considerada a “mola propulsora” para concretizar a aprendizagem.

Em torno da resposta do docente 3, é importante tecer algumas considerações. Primeiramente, essa mudança do espaço físico para o espaço virtual gerou obviamente um distanciamento na relação professor- aluno, e dentro desse cenário de ambiente virtual essa relação precisa mais ainda se manter contínua para que haja o diálogo e a troca de conhecimento entre ambos. Nesse ambiente virtual, ainda é possível manter laços de afetividade com os alunos para que essa distância física entre eles seja reduzida. “O professor precisa estimular os vínculos, fortalecer a parceria, mesmo estando distante, mas demonstrar que estar sempre perto para qualquer ajuda que o aluno precise” (LIMA, 2020, p. 25). Assim, é primordial que o professor estabeleça relações de afetividade que sejam efetivas no ambiente virtual, fazendo isso através da construção de novos ambientes de aprendizagem que prevaleçam o respeito, o diálogo, as emoções e sensibilidades, contribuindo para um ensino aprendizagem mais real e efetivo.

Mas para um melhor aprendizado no ensino à distância, aqui voltado para o ensino remoto, que é diferente do ensino à distância, mas que se assemelha no aspecto de ter um ambiente virtual de aulas; o professor que trabalhar com essa modalidade de ensino virtual, é necessário que adote novas práticas pedagógicas. “O professor tem que ter formação adequada para lidar com os recursos tecnológicos, comunicação bidirecional, ter postura crítica, reflexiva e avaliação contínua” (LIMA, 2020, p. 29).

A resposta do docente 4, entra também nessa problemática da relação professor aluno no ensino à distância. No ensino remoto marcado por esse distanciamento entre ambos, cabe ao professor ter uma maior preparação para criar laços afetivos, com o intuito de manter os alunos motivados e evitar a evasão na modalidade. Porém, a desmotivação dos alunos pode ser analisada através dos problemas e dificuldades que eles (os alunos como o professor) tiveram que enfrentar durante o período da pandemia.

Em resumo, essa relação professor-aluno deve ser uma relação entre iguais, havendo respeito mútuo e afetividade. Além disso, essa afetividade deve existir tanto no ensino presencial quanto no ensino virtual (EAD ou ensino remoto), e o diferencial entre elas, está na maneira como essa relação afetiva será estabelecida.

A quinta questão girou em torno da opinião dos entrevistados sobre o ensino remoto e as respostas foram:

Resposta docente 1: “Acho válido em alguns momentos específicos, mas não pode substituir o presencial”.

Resposta docente 2: “A pandemia assinalou as diferenças em nosso País. Pelos fatores que já destaquei aqui, o uso de recursos diversos para garantir a educação em tempos de distanciamento social, evidencia essa disparidade. Quem eram os alunos que assistiam remotamente às aulas? Quem tinha acesso à internet. Mais do que isso, quem estava compromissado ou que os pais "ficavam no pé" para assistir às aulas. Ao meu ver, o típico pensamento da classe média e trabalhadora que acredita que o futuro do indivíduo reside na educação. E não está errado. Quero destacar aqui que esse meu pensamento é pautado na experiência que tive no ensino remoto no ambiente público e privado. E é notória a disparidade. Infelizmente, antes do contexto da pandemia, percebíamos o quanto a desestrutura familiar - em todas as classes sociais - afeta o rendimento e estabilidade social e educacional dos estudantes. Contudo, na pandemia isso ficou mais evidente. Assim, para além da disparidade social, a agonia de muitos pais em querer o retorno às aulas presenciais de imediato e os métodos utilizados para alcançar o maior número de estudantes, marcou o ensino remoto e deixou sequelas para este (pós) pandemia”.

Resposta docente 3: “O ensino remoto era algo que estava por vir com o decorrer dos anos, mas a pandemia acelerou essa metodologia do ensino à distância na educação básica”.

Resposta docente 4: “Para mim o ensino teve pontos positivos, porém os pontos negativos foram mais evidentes. Dentre eles estão: A simulação de estar acompanhando a aula, a facilidade em compartilhar respostas entre os alunos, instabilidade da internet que atrapalhou o andamento das aulas, etc.”.

As respostas são bem divergentes e a intenção era essa mesmo. Apesar dessas visões divergentes sobre o ensino remoto, o legado desta modalidade educacional não se mostrou positivo no que tange o ensino tanto na educação básica quanto na educação superior. No nosso entendimento o ponto mais positivo da modalidade remota, foi facilitar o intercâmbio intelectual, pois uma pessoa que mora na Paraíba por exemplo, podia acompanhar um evento ou palestra de uma instituição de São Paulo, sem a necessidade de se locomover fisicamente para isso, dentro de sua própria casa, com seu computador a pessoa conseguia participar ativamente do evento. Claro, não é a mesma coisa que participar de um evento presencial, mas o fato de não ter a necessidade de se

locomover por grandes distâncias se mostrou um fator positivo dessa modalidade. Pelas respostas dos professores, de maneira geral, a pandemia antecipou uma proposta que estava por acontecer, porém, de maneira muito precária, o que acabou evidenciando ainda mais, muitos problemas estruturais do país. O fosso econômico que separa pobres e ricos ficou evidente, principalmente na educação, que descortinou mazelas de acesso a bens mais essenciais, como moradia, educação, saneamento básico, entre outros.

Na pergunta 6, procuramos entender como ficou a saúde mental dos professores com a pandemia e obtivemos as seguintes respostas:

Resposta docente 1: “Posso falar apenas da minha saúde mental, fiquei mais ansiosa e estou tendo dificuldade em retomar 100% das minhas atividades”.

Resposta docente 2: “A sobrecarga de trabalho, a cobrança dos setores competentes a utilização de recursos e metodologias que muitos de nós sequer conhecíamos, o fato de fazer sua aula e sentir-se tão só numa sala cheia de câmeras e áudios desativados... Enfim... Toda essa situação deixou a saúde mental dos docentes bem abalada. Pude conversar com muitos colegas sobre suas aflições e também compartilhar as minhas e deveras observei o quanto o ensino remoto, o distanciamento social, o medo (sobretudo de contrair o vírus) rondava o psicológico e, infelizmente, na rede pública, não tivemos esse suporte profissional, apenas podíamos contar uns com os outros”.

Resposta docente 3: “Sinceramente acredito que a saúde mental e emocional de muitos professores foram e estão sendo afetadas, pois muitos professores não dominavam e ainda não dominam as mídias tecnológicas da educação. É por outro lado, muitos professores foram contaminados pela COVID-19 e estão com várias sequelas entre elas ansiedade, depressão, fadiga, esgotamento mental. Entre outras”.

Resposta docente 4: “Da minha parte houve muito estresse durante o processo. Arelado a dificuldade em usar as ferramentas digitais, como também o maior tempo exigido para cumprimento das tarefas escolares”.

Podemos perceber que a principal queixa trazida pelos docentes é em torno da ansiedade e estresse que o ensino remoto causou na vida desses docentes, o aumento da carga horária de trabalho, as dificuldades em dominar as tecnologias da informação, entre outros fatores, contribuíram para o adoecimento mental desses professores.

A respeito da saúde mental dos professores existem outros fatores que dialogam com essa problemática e que ajudam a compreender melhor essa situação. Um dos fatores que contribuiu para o adoecimento mental dos professores durante o isolamento social e a realização das aulas remotas, foi a precarização do seu trabalho, porém essa

precarização ou “uberização” do trabalho não se limita apenas a atividade docente, ela se faz presente em outros setores trabalhistas, dentre eles o trabalho informal (entregadores de comida, por exemplo). Essa uberização do trabalho docente está intimamente ligada à contratação temporária de professores, conhecidos também como “professores eventuais” que são contratados temporariamente para ministrar aulas, e muitas vezes, não possuem o planejamento pedagógico necessário para realizar essa tarefa. Além disso, esse tipo de contratação, contribui para desprofissionalização do trabalho docente, ou seja, não haveria a necessidade de ser qualificado para realizar essa tarefa específica, ministrar aulas, e isso é algo muito grave, pois dá a impressão de que qualquer pessoa que tenha um notório saber possa ministrar uma aula, o que não é verdade, pois a prática docente é muito específica e requer planejamento e preparação constante.

A uberização é um fenômeno mundial da nova configuração do trabalho que reafirma uma história de acúmulo de precariedades, exacerba o isolamento do trabalhador (a) e fragiliza ainda mais os processos de organização coletiva do trabalho (SOUZA, Kátia R. et al., 2021, p.6).

Vale salientar que a precarização do trabalho é fruto desse novo mundo do trabalho pautado no neoliberalismo, em que a coletividade e solidariedade é substituída pela competição e pelo individualismo. Dessa forma, a classe trabalhadora se vê isolada e vulnerável a problemas vindouros, como o desemprego e a informalidade. Dentro desse cenário, a pandemia intensificou ainda mais essa “uberização” do trabalho, que se materializou na figura dos entregadores de delivery, que trabalham muito diariamente, recebem mal pelo que fazem, estão suscetíveis a vários riscos durante a jornada de trabalho. Sobre essa precarização do trabalho, Souza demonstra que:

A ausência de um sistema de proteção e seguridade social proveniente do Estado e o enfraquecimento das redes de solidariedade em um cenário de incertezas e ameaças de desemprego parecem ter se aprofundado com a pandemia, sendo imperativo refletir sobre novas formas de resistência dos trabalhadores como modos de socialização e enfrentamento dos problemas relacionados ao trabalho e à defesa da saúde (SOUZA, Kátia R. et al., 2021, p.5).

Percebemos que a precarização do trabalho docente durante a pandemia contribuiu para o adoecimento mental dos professores que se viram extremamente sobrecarregados, principalmente os professores da rede privada, cujas aulas não foram suspensas, intensificando ainda mais o trabalho realizado, tendo que reestruturar sua prática docente para uma nova realidade de ensino até então desconhecida para eles. Assim, para

conseguir realizar atividades estabelecidas, foi necessário estender a carga horária de trabalho para executar outras tarefas do ensino remoto, “como gravar aulas, disponibilizá-las em plataformas digitais e atender aluno (a)s por aplicativos como o WhatsApp, muitas vezes, em grupos criados pela própria coordenação escolar” (SOUZA, Kátia R. et al., 2021, p. 6).

A resposta do docente 4 se encaixa muito bem nessa perspectiva da sobrecarga de trabalho, pois como ele mesmo apontou, um dos fatores que contribuiu para o estresse sofrido por ele foi justamente esse aumento da carga horária de trabalho para cumprir os fazeres da escola.

Nesse aspecto, é interessante trazer um importante elemento de diálogo com essa problemática da saúde mental atrelada a carga desgastante de trabalho remoto. Esse elemento é a greve virtual, que se encontra presente no artigo *Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia*, de SOUZA, Kátia R. et al. Nesse artigo, os autores buscam discutir como a pandemia e o trabalho remoto afetaram os docentes de várias formas e analisam essa questão a partir de quatro eixos centrais: trabalho docente em tempos de isolamento social, mudanças no processo e na organização do trabalho, aspectos geracionais e questões de gênero, e saúde docente, resistências e greve virtual.

A respeito dessa greve virtual, os autores do artigo citado anteriormente trazem como exemplo o movimento de greve realizado pelo Sinpro Macaé, (Sindicato de Professores de Macaé, Rio de Janeiro, local em que o estudo foi realizado, voltado principalmente para a situação dos professores de ensino da rede privada do município de Macaé). “O estopim da greve deveu-se à insistência das escolas empregadoras em não regularizar salários e propor descontos na hora-aula dos docentes, além de reduzir a carga horária de trabalho, devido ao isolamento social” (SOUZA, Kátia R. et al, 2021, p.9). Essa greve virtual realizada pelo sindicato de professores de Macaé se configura como uma estratégia de resistência às perdas de direitos trabalhistas, desamparo institucional, sobrecarga de trabalho, e principalmente a saúde docente, que foi largamente afetada durante a vigência do trabalho remoto na educação. Em relação a ocorrência da greve virtual ocorrida em Macaé, a autora Kátia R. Souza aponta:

Do ponto de vista dos direitos dos trabalhadores, a Confederação Nacional de Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino ressalta que certas escolas da rede privada se valem da crise sanitária provocada pela Covid-19 para justificar demissões, reduções de salários e de carga horária (SOUZA, Kátia R. et al, 2021, p.9).

Para finalizar essa parte, vale ressaltar que os alunos também passaram por um esgotamento mental, causado principalmente pela desmotivação do ensino remoto, que causa um distanciamento, como também a falta de acesso às tecnologias e à internet, e o próprio distanciamento social que deixou as pessoas mais ansiosas, devido a situação de incerteza vivida no auge da pandemia.

A pergunta sete foi: quais dificuldades encontrou para utilizar as tecnologias e se recebeu algum auxílio para isso? Seguem as respostas dos docentes:

Resposta docente 1: “Recebi uma formação e não encontrei muita dificuldade”.

Resposta docente 2: “Na verdade, não senti muitas dificuldades, pois já utilizava muito, às vezes até em sala de aula. Mas a Secretaria de Educação nos forneceu um curso sobre as ferramentas da Google e, fora isso, busquei me aperfeiçoar em alguns cursos online”.

Resposta docente 3: “Particularmente eu não tive muita dificuldade, mas sei que muitos colegas professores buscaram ajuda para poderem ter o mínimo conhecimento e domínio do uso das tecnologias”.

Resposta docente 4: “Dificuldade em dominar as ferramentas digitais disponíveis durante a aula, tais como: compartilhamento de vídeos sobre os temas abordados e a utilização da lousa digital para escrever informações necessárias a serem repassadas para os alunos. Recebi pouco auxílio institucional”.

Percebe-se que das quatro respostas, três são semelhantes, somente a última resposta é diferente das demais. Na última resposta nota-se a dificuldade que o professor teve em utilizar as ferramentas digitais, evidencia como a implementação dessa modalidade sem um planejamento maior afetou a prática docente dos professores que embora usassem um computador, não conseguiam utilizá-lo totalmente, e num ambiente de aula virtual com uso de plataformas variadas, essa dificuldade foi bastante presente.

Além disso, é importante colocar que, o então, docente é de uma geração, em que a tecnologia não era muito presente na vida das pessoas que faziam parte da geração em que ele estava inserido. Desse modo, assim como ele, vários professores brasileiros receberam pouca ou nenhuma preparação adequada para utilizar as tecnologias adequadas durante o trabalho remoto. “Nesse contexto, preponderam improvisos ou processos de aprendizagem (inter-relacionais entre gerações docentes, nos quais os mais novos ensinam aos mais velhos, como único recurso de apropriação de técnicas virtuais” (SOUZA, Kátia R. et al, 2021, p.7).

Na pergunta oito, buscamos entender os principais impactos do Ensino Remoto Emergencial na metodologia docente, levando em consideração o planejamento, as aulas em si e as avaliações. Nessa perspectiva, obtivemos as seguintes respostas:

Resposta docente 1: “O impacto maior foi nas avaliações, pois os alunos passaram dois anos sem a possibilidade da reprovação, então houve um menor interesse em aprender para fazer as avaliações”.

Resposta docente 2: “Toda a estrutura de sala foi repensada, na verdade. Sinceramente, em muitos momentos, pela falta de interação dos estudantes, a metodologia das aulas era, talvez até mais monótona do que a aula expositiva no ensino presencial. Em dados momentos a implementação de recursos (e eu sempre busquei trazer muito isso pra sala) como o *Kahoot*, o *Mentimeter*, vídeos do *YouTube* e outros promoviam aulas mais dinâmicas e interativas. As aulas sofreram uma redução de carga o que, ao tempo em que tínhamos mais tempo para preparar as aulas, também precisaríamos "pinçar" os conteúdos pela ausência de tempo. No tocante as avaliações sempre utilizei, sobretudo nesse período, o qualitativo preponderando o quantitativo, ou seja, precisávamos aplicar uma "prova", mas a pontuação dela recebia acréscimos de atividades pontuais e de participação nas aulas”.

Resposta docente 3: “Infelizmente temos em nossa cultura educacional brasileira a cobrança de notas. Muitos professores ainda acham que uma prova é a única forma de avaliar um aluno e os mesmos são condicionados a essa forma de avaliação. Enquanto professores sabemos que existem inúmeras formas de avaliar todo o processo de ensino aprendizagem de nossos alunos”.

Resposta docente 4: “Os impactos foram: na metodologia houve a necessidade de reduzir conteúdo a serem estudados ao longo do ano letivo, aprender as metodologias digitais (ferramentas disponíveis na plataforma em que ocorriam as aulas). O desinteresse se mostrou maior em alguns alunos no acompanhamento das aulas. Por último, nas avaliações há que se destacar que ficou mais fácil para os alunos colarem as respostas, seja através da troca de mensagens entre os colegas, seja pelo acesso à internet, buscando respostas para as questões elencadas”.

Cada docente trouxe uma visão própria sobre o impacto do ensino remoto na metodologia, e principalmente nas avaliações.

A resposta do docente 3 merece uma atenção especial, pois ele afirma que muitos professores ainda enxergam nas provas trimestrais, semestrais ou bimestrais, a única forma de avaliação do aluno, condicionando-o a uma nota que pode ser positiva ou

negativa. Esse tipo de avaliação ainda é muito frequente nas escolas e os alunos acabam se condicionando a esse modelo de avaliação e dependendo da situação em que se encontra, a aprendizagem dos conteúdos presentes na prova, acaba sendo afetada, e o aluno procura decorar esse conteúdo para ter uma nota boa para passar de ano.

A respeito disso, o texto escrito pelo autor Ronaldo Vinagre Franjotti, intitulado *Gestão, avaliação, aprendizagem e pandemia o papel do gestor durante uma crise sanitária*. Nesse texto, o autor busca evidenciar a importância do papel do gestor escolar no processo de ensino-aprendizagem, valendo-se da análise de indicadores educacionais, pois é a partir da análise desses indicadores apontando para carências e problemáticas nele inseridas, é que a atuação do gestor se faz perceptível. Além disso, o autor aborda a questão do novo sentido da avaliação, ou seja, uma avaliação mais reflexiva e que proporcione um aprendizado significativo. É justamente daqui que se dará o diálogo do texto com a resposta do docente 3.

Em torno dessa discussão sobre a avaliação e a necessidade de lhe atribuir um outro sentido para além da questão quantitativa, (atribuir notas aos alunos, que quanto mais baixa a nota, mais alta é a desmotivação desse aluno, levando-o a ter um desinteresse pelo aprendizado dos conteúdos ensinados, ou pior ainda, deixando a escola), reforçando que o modelo tradicional de escola já não abrange a realidade de uma geração inserida no mundo da tecnologia. Nesse sentido, ainda prevalece o caráter estatístico da avaliação, em que a escola que tiver os melhores índices educacionais recebe mais atenção e incentivo. Essa situação é contraditória, pois quem deveria receber maior atenção e incentivo são as escolas que apresentam baixos índices educacionais, havendo mais incentivo, essas escolas podem se estruturar melhor em todos os aspectos, e assim paulatinamente ir melhorando nos índices educacionais.

Por mais que os estudos sobre a avaliação escolar estejam bem avançados, na prática ocorre o contrário, existe ainda uma “preocupação meramente estatística com o rendimento dos alunos, principalmente dos governantes e administradores que muitas vezes vinculam o recebimento de fomento à produção de bons índices” (FRANJOTTI, 2021, p. 88). “Enquanto docentes e gestores alimentarem essa visão arcaica da função da avaliação, a avaliação da aprendizagem não avançará para os novos rumos, nos quais o professor um avaliador interativo que influencia e sofre influência do contexto avaliado” (FRANJOTTI, 2021, p.88).

Dentro dos estudos sobre um novo sentido para a avaliação, Franjotti traz para a discussão a percepção de Hoffman a respeito desse assunto. Segundo Hoffman é preciso

ter uma “leitura positiva da avaliação”, ou seja, focar a avaliação não apenas no desconhecimento do aluno sobre um determinado conteúdo, mas na percepção do conhecimento construído por esse aluno através da aprendizagem e relacioná-lo com seu universo pessoal. Não se trata, portanto, de abandonar todos os modelos avaliativos que existem, mas sim de fazer uma leitura diferente de seus resultados, sem enfatizar tanto a parte quantitativa do processo, é fundamental ver os resultados qualitativos, para conseguir uma melhoria efetiva no aprendizado. Mediante isso, a atuação deve aparecer, visando uma aprendizagem cada vez melhor para a escola que está gerindo Assim, Franjotti afirma:

Pensando dessa forma, o papel do gestor é ver além das deficiências apontadas nos dados e respostas das avaliações internas e externas, o papel do gestor é enxergar o que está funcionando e incrementar esse esforço. Essa mudança de perspectiva, que pode parecer sutil, deve resultar numa proposição ativa de uma aprendizagem integral e inclusiva, que se vale daquilo que os alunos trazem consigo, seus dons, para o exercício do saber (FRANJOTTI, 2021, p. 88).

Nesse aspecto, qual o papel do gestor nisso tudo? Primeiramente, é preciso entender que o gestor é uma figura também importante no processo de ensino-aprendizagem, pois além de ser um fomentador nesse processo, ele age organizando as práticas metodológicas adotadas na unidade de ensino em que se encontra como responsável, gerindo-a bem para enfrentar eventuais problemas da melhor maneira possível. Com isso, “percebe-se que sua real função e valor no processo de ensino-aprendizagem ainda não está completamente clara para muitas instituições e atores pedagógicos” (FRANJOTTI, 2021, p. 86). “É ele quem vai orientar alunos e professores, especialmente os últimos, na sintonia de métodos e práticas que efetivem a aprendizagem” (FRANJOTTI, 2021, p. 86).

Percebemos que o papel do gestor é orientar os docentes nos métodos e práticas para a aprendizagem. Contudo, num cenário de pandemia, isolamento social e ensino remoto excludente e desgastante, como o gestor deve exercer o seu papel?

Ele deve, em primeiro lugar, ajudar os docentes a terem uma formação adequada para que possam ministrar as aulas remotas sem maiores dificuldades. Um curso de preparação para ajudá-los a utilizar as tecnologias e ferramentas digitais será imprescindível nesse contexto. Outra ação que o gestor pode oferecer é estabelecer juntamente com o corpo docente qual plataforma utilizar nas aulas remotas, e assim direcioná-los na preparação para aprenderem a operar adequadamente a plataforma escolhida. Vale evidenciar que uma das plataformas de ensino mais empregadas no ensino

remoto, foi o *Google Classroom* (Google Sala de aula), em que cada professor criou seu próprio material para as aulas. Porém, como já dito várias vezes, o ensino remoto foi excludente, e uma parcela considerável de alunos não tinham acesso à internet e por consequência não tinham acesso à plataforma, sendo prejudicados em termos de aprendizagem.

Posteriormente, cabe ao gestor lembrar que, segundo Bacich (apud Franjotti), a “avaliação não é o fim, é um processo”. Ou seja, “os professores devem ter em mente que a avaliação aponta as carências e pontos fortes da aprendizagem e guiará as metodologias a serem adotadas para que possam obter melhores resultados” (FRANJOTTI, 2021, p. 92). “O gestor é responsável por auxiliar os docentes na interpretação desses resultados e na proposição de projetos e atividades que venham de encontro às necessidades da comunidade escolar” (FRANJOTTI, 2021, p. 92).

Assim, percebemos a importância do papel do gestor no que tange o enfrentamento de dificuldades seja em tempos de pandemia ou não, e como uma boa gestão faz diferença na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Na pergunta nove indagamos: na sua opinião, qual o maior impacto do Ensino Remoto Emergencial à cultura escolar da instituição ou instituições onde trabalha? A seguir, as respostas dos professores:

Resposta docente 1: “O maior impacto é o de que muitos alunos não vivenciaram presencialmente importante etapas da Educação Básica, pois fizeram 8 e 9 anos remotamente, ou 2 e 3 também de forma remota. Também outro grande impacto é na forma como as avaliações são pensadas, pois passamos por períodos em que os alunos faziam essa avaliação com pesquisa, mostrando assim que talvez seja um caminho mudar a forma de avaliar, exigindo mais pesquisa do aluno”.

Resposta docente 2: “A redefinição do estudar. Quando retornando ao ensino presencial percebo muito dois universos distintos: o dos estudantes, que aprenderam a manusear em determinados recursos (porque até então os via como consumidores de redes sociais) e o dos professores que, apesar da resignificação das metodologias, estão tendendo a voltar para o básico tradicional de aula (talvez até como forma de reaver prejuízos passados). Contudo, o maior impacto está na multiplicidade de informações e na diversidade de materiais para estudo, até mesmo porque todos nós, elaboramos materiais e os dispusemos na rede, e assim como podemos utilizar recursos de outros, a recíproca é verdadeira. Muitos de nós gravou aulas e as disponibilizou em seus canais no *YouTube* e, como toda informação pública é de uso, obviamente, público, todos tem

acesso. Enfim... Apesar dos traumas sentidos no ensino remoto, nem tudo é sinônimo de perda, mas de ganho também”.

Resposta docente 3: “Falta de estrutura física tecnológica para que pudesse dar condições de todos os professores desenvolvessem um trabalho de qualidade e eficiente no uso das mídias educacionais”.

Resposta docente 4: “A necessidade de ter um melhor domínio das ferramentas de Tecnologia da Informação, tanto a nível pessoal quanto a nível institucional”.

As respostas aqui foram bem interessantes, mas no geral ficou nítido o quanto o ensino remoto impactou as culturas escolares de uma maneira muito forte. Esses impactos foram sentidos em todos os aspectos da vida escolar, desde a interação, passando pela metodologia e avaliação, e pelo processo da aula em si, evidenciando que o legado dessa modalidade de ensino nesse curto prazo, foi bastante negativo. Nesse sentido, o que Frago aponta enquanto culturas escolares, se faz e refaz a partir das vivências na própria escola. Como a escola sofreu profundas transformações em razão da pandemia, tendo que repensar, inclusive, os conceitos de espaço e tempos, essas culturas também foram modificadas e modificaram os sujeitos em um processo dialético. Essas transformações impactaram profundamente as relações escolares e já podemos afirmar que o futuro da escola está pautado por esse acontecimento, não determinado, mas influenciado.

Por fim, a pergunta dez foi: Na sua opinião, o Ensino Remoto Emergencial criou uma cultura escolar própria ou pelo fato de serem aulas virtuais, tal concepção não pode se aplicar a essa situação? Os docentes responderam da seguinte forma:

Resposta docente 1: “Eu acho que não criou uma Cultura Escolar própria, em pouco tempo o modelo presencial voltará ao seu patamar anterior, até porque a escola não possui estrutura para adotar outro modelo que não seja o presencial, só voltaria a um modelo híbrido ou remoto caso houvesse de fato uma emergência. Mas a escola precisa pensar em se adequar às novas tecnologias para que as aulas possam ser mais instigantes para os alunos, pois durante anos eles passaram ainda mais imersos na internet”.

Resposta docente 2: “Sinceramente não vejo como uma cultura escolar própria, até porque a parcela de indivíduos envolvidos era pequena se comparada ao universo de estudantes que temos matriculados e frequentando as escolas de nosso País. E, se comparando o quesito tempo, creio que podemos classificar mais como uma experiência, um recorte temporal necessário, mas sem poder de mudanças estruturantes na educação. Até porque, como afirmei anteriormente, a tendência que vejo, na educação hoje, é de um resgate daquele modelo que parou em março de 2020”.

Resposta docente 3: “Até que foi tentando ser feito um bom trabalho com o uso das mídias educacionais, mas infelizmente como foi dito anteriormente a falta de estrutura na escola e o não acesso da internet de alguns alunos dificultou o trabalho de muitos professores”.

Resposta docente 4: “O ensino remoto, na minha visão, criou uma cultura escolar própria, marcada pelo distanciamento entre todos os envolvidos na educação”.

Vale destacar a visão do docente 4, para ele o ensino remoto criou sim uma cultura escolar própria, porém de características virtuais, marcada pelo distanciamento social entre todos os envolvidos no processo educacional.

Em relação a visão do docente 4, pensamos algo semelhante, não no sentido da criação de uma cultura escolar, até porque tal conceito é quase que inseparável do ambiente de vivências ocorridas dentro da escola. Entendemos que, o ensino remoto criou uma rede de transmissão de conhecimento totalmente digital, cujo distanciamento entre aluno e professor e as demais dificuldades enfrentadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo se mostraram nítidas, constituindo-se como a principal marca dessa modalidade de ensino no Brasil.

Ainda se referindo a essa possibilidade de uma nova cultura escolar virtual, vale lembrar que mesmo que a discussão teórica de Frago seja rica e proporcione elementos que se estendem para essa situação de ensino remoto, levando em consideração as modificações feitas em torno do espaço e tempo escolar que durante a realização do ensino remoto possuía sua própria linearidade, e que o espaço escolar, transformou-se num espaço pessoal, em que um cômodo da casa, seja um quarto ou uma sala, se confundiu com um espaço de estudo de inúmeros discentes, sendo uma modificação brusca, pois o espaço escolar é justamente destinado para a realização das atividades propostas em sala de aula. Já no espaço pessoal de estudo durante o acompanhamento das aulas virtuais, os alunos estão sujeitos a distrações do espaço, a barulhos externos e internos e a demais problemas que possam aparecer.

Mediante isso, defendemos que mesmo com esses elementos apontados por Frago nos ajudam a compreender as transformações ocorridas nas pluralidades de culturas escolares e de espaços e tempos escolares, o Ensino Remoto Emergencial, embora possua algumas similaridades com os elementos apresentados por Frago, não apresenta uma cultura escolar própria por não proporcionar as vivências que um ambiente escolar traz em seu cerne. Dessa forma, são essas vivências e interações internas do ambiente escolar que difere as culturas escolares do ensino remoto, pois a pluralidade de vivências

interações e aprendizados não se mostraram evidentes e até mesmo efetivos no modelo virtual de aulas, por conta disso, o ensino remoto criou uma rede educacional de ensino excludente, cuja possibilidade de transformação maior para englobar um contingente maior de alunos parece ser extremamente difícil de ocorrer, pois seriam necessárias mudanças no âmbito geral das sociedades, e também no âmbito educacional em que a modalidade remota poderá um dia se tornar o modelo educativo predominante. Porém com todos esses argumentos e elementos apresentados nesse trabalho fica nítido que essa modalidade de ensino dificilmente substituirá o modelo presencial de educação, e que assim seja. Não estamos dizendo que a tecnologia não é bem-vinda na sala de aula, pelo contrário, ela auxilia bastante na prática docente dentro e fora da sala de aula, a questão é que uma educação totalmente virtual se mostra inviável por causar um distanciamento no processo de mediação entre professor e aluno, prejudicando e muito a educação como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia, como ficou nítido, afetou o mundo todo de diferentes formas, e em diferentes graus. No âmbito econômico (mais especificamente no Brasil), o cenário não foi nada animador. Em decorrência do isolamento social, muitos estabelecimentos comerciais de menor porte acabaram fechando as portas de forma total, além do mais, a inflação que continua um pouco elevada, apesar dos períodos recentes de deflação, afetou enormemente o setor da população que ganha, ou ganhava um salário mínimo ou menos, cujos preços elevados dos alimentos e demais itens básicos causou um grande desconforto para essas famílias que tinham como renda salarial meio ou um salário mínimo que precisaram escolher cuidadosamente os produtos que comporiam a cesta básica.

Numa tentativa de amenizar um pouco esse dano, o governo federal criou o auxílio emergencial para as famílias de baixa renda. É imprescindível destacar que o valor de 600 reais para esse auxílio foi aprovado com muito esforço, pois o então presidente da época, (e todos sabemos muito bem quem era), queria colocar o valor do auxílio de apenas 200 reais, sem considerar que com os preços elevados de alimentação, gás de cozinha, energia e água, tal valor não seria suficiente para cobrir todas as despesas. O ponto mais problemático desse auxílio se deu nesse ano, pois durante a campanha para a reeleição, o atual presidente derrotado democraticamente nas urnas, sempre importante lembrar disso; se apossou do auxílio como propaganda política, enaltecendo a figura dele como heróica e benevolente, que “ajudou” inúmeras famílias que passaram dificuldade durante a pandemia, só que na verdade, ele nunca deu a mínima para os reais problemas do país.

Além do impacto econômico podemos citar o quão nocivo foi a pandemia no aspecto mental e emocional, pois juntamente com as angustias e ansiedade causada por toda a incerteza que pairava nesse período, tivemos também os óbitos decorrente desse vírus maldito, cujo número de mortes por Covid no país alcançou o patamar de 700 mil óbitos. Esse número considerável de mortes pode ser explicado por diversos fatores, dentre eles, a vacinação que ocorreu tardiamente no país, gerando ainda mais revolta. Fora isso, a CPI da Covid, apontou para um possível esquema criminoso de um dos ex-ministros do governo vigente que se beneficiaria de um esquema de compra vacinas, demonstrando os quão inescrupulosos eram as pessoas envolvidas com o governante nacional.

O último impacto causado pela pandemia, que será destacado, envolve a educação, focando na educação brasileira. No período de isolamento social, as escolas tiveram que ser fechadas por motivos óbvios, e com isso, foi necessário propor um meio de retomar as aulas sem pôr a vida dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar em risco. A alternativa encontrada para a retomada do ano letivo, foi a implementação da modalidade de ensino remoto, com realização de aulas virtuais. Todavia, essa modalidade de ensino de cunho emergencial que parecia ser a solução mais adequada; se mostrou ineficiente e excludente, pois num país como o Brasil em que as desigualdades socioeconômicas são cada mais evidentes, uma modalidade de ensino que usa a internet e aparatos tecnológicos era algo inacessível para uma grande quantidade de brasileiros, que se viram excluídos de um direito fundamental a todos, a Educação. Outro ponto importante a ser colocado, é a falta de políticas públicas no país voltadas para a inclusão digital, é preciso pensar a educação a partir de um viés de justiça social que com uma mudança estrutural beneficie se não todos, mas uma boa parte da população brasileira.

O ensino remoto também afetou os professores de forma muito abrupta, tendo em vista que alguns professores da educação brasileira, por serem de uma geração anterior, na qual a tecnologia era mais simples, a mudança repentina na sua prática docente, significou um golpe e tanto. Atrelado a isso, muitos professores reclamaram que não tiveram uma formação adequada para manusear a tecnologia para as aulas. Diante dessa nova realidade, os professores se viram com uma carga excessiva de trabalho que incluía planejamento e gravação de aulas, bem como a elaboração de materiais didáticos para os alunos impossibilitados de acompanharem as aulas. Tudo isso contribuiu para um adoecimento mental dos professores, alunos e demais sujeitos que compunham o ambiente escolar.

Por fim, ressaltamos o impacto que o ensino remoto causou nas culturas escolares, as quais são próprias e indissociáveis do ambiente escolar. Elas englobam as interações ocorridas no interior da escola, como também os conteúdos a serem ensinados, os métodos de aulas utilizados. Por ser algo tão único e fundamental para o desenvolvimento tanto do ser humano quanto da educação em si, ao romper com toda essa gama de vivências da escola, o ensino remoto torna-se vazio e distante, literalmente, e mesmo que tenha seus pontos positivos, a modalidade de ensino remota ou a EAD, jamais irão substituir ou apagar a importância da escola e das culturas escolares para a Educação.

O percurso percorrido nesse trabalho foi longo, porém satisfatório. Entendemos que todos os elementos postos à discussão foram contemplados. Sendo assim, essa

monografia cumpriu seu papel, trazer para a discussão acadêmica, tanto no âmbito do ensino de História, quanto no âmbito da educação, uma contribuição importante, cuja riqueza analítica e originalidade são os alicerces deste trabalho.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Et al. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **In: Revista Com Censo:** v. 7, n. 3. Agosto de 2020. Disponível em <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929/554>. Acesso em: 05 nov. 2022.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **In: Teoria & Educação**, n. 2, p.177 -229, 1990.

FARIA FILHO, L.M. et.al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **In: Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139 -159, jan/abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TsxSYP7d6KzbTS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

FRAGO, Vinão A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, Set, Out, Nov, Dez. 1995. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINA0_FRAGO.pdf. Acesso em: 05 nov.2022.

FRANJOTTI, Ronaldo V. & ARANTES, Taís T. (org). **Gestão, avaliação, aprendizagem e pandemia o papel do gestor durante uma crise sanitária**. **In: Educação na pandemia: desafios e perspectivas**. Catu: Bordô Grená, 2021, p. 85- 93. Disponível em: https://www.editorabordogrena.com/_files/ugd/d0c995_3d14b43bbc8f4c64a1398606d3865f7a.pdf . Acesso em: 05 nov. 2022.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes Escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **In: Teoria & Educação**, n. 5, p. 28-49, 1992. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/14saberes_escolares.pdf . Acesso em: 05 nov. 2022.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de história da Educação** nº1, p. 9- 44, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em: 05 nov. 2022.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva- Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Iana Gomes de & GRANDIN, Luís Aramando. Justiça social na educação: pressupostos e desdobramentos práticos. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n.3, p. 929-941, set/dez. 2017. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10019>
Acesso em: 05 nov. 2022.

LIMA, Mércia Rejane Lopes de. **A relação afetiva entre professor e aluno: a concepção de professores antes e durante a pandemia de Covid 19** – Lucena- PB, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17889?locale=pt_BR Acesso em: 05 nov. 2022.

MARTINS, Mônica Dias. **A pandemia expõe de forma escancarada a desigualdade social**. In: Pensar La Pandemia – Observatório Social del Coronavirus. 21 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.clacso.org/a-pandemia-expoe-de-forma-escancarada-a-desigualdade-social/>
Acesso em: 05 nov. 2022.

NICOLINI, Cristiano & MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. In: **Estudos Históricos Rio de Janeiro**, vol 34, nº 73, p.281-298, Maio-Agosto 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/y8vR5W3t6YRvnRk4fWdM54y/#:~:text=O%20GRD%20n%C2%BA%203%2C%20intitulado,pandemia%2C%20considerando%20a%20ado%203%A7%C3%A3o%20de> Acesso em: 05 nov. 2022.

SOUZA, Kátia R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes> Acesso em: 05 nov. 2022.

PAINEL CORONAVÍRUS. Corona Vírus Brasil, 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 05 nov .2022.

DADOS SOBRE EXCLUSÃO REMOTA. TIC Kids Online Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/microdados/> Acesso em 05 nov. 2022.

CASOS DE COVID NA PARAÍBA. Secretaria Estadual de Saúde do Estado da Paraíba. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/saude/coronavirus>. Acesso em 05 nov.2022.

DESIGUALDADE no Brasil Cresceu (de novo) em 2020 e foi a pior em duas décadas. **CNN Brasil**, 23 jun. 2021. Business. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/desigualdade-no-brasil-cresceu-de-novo-em-2020-e-foi-a-pior-em-duas-decadas/>. Acesso em: 05 nov. 2022.