

Revista Brasileira de Ciências Humanas

ISSN 3085-8178

vol. 1, n. 5, 2025

... ARTIGO 12

Data de Aceite: 18/11/2025

UMA RETROSPECTIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, O QUE MUDOU?

Maria Danieli Ferreira de Souza

Marisa Schneckenberg



Todo o conteúdo desta revista está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Resumo: Este estudo tem como objetivo discutir os processos de ensino e a prática pedagógica efetivada durante o ensino remoto emergencial. De cunho qualitativo, o lócus da pesquisa envolveu três escolas da Rede Municipal de Ensino de Irati- Pr. O posicionamento teórico pauta-se na teoria de Bourdieu (1989; 2004; 2009; 2016), e na abordagem metodológica utiliza-se do método do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2011). Para este texto, trazemos parte de análises dos contextos práticos, entrevistas feita com professores, coordenadores e diretores de escolas que atuaram durante a crise pandêmica, com foco de uma retrospectiva e repensando os desafios e as mudanças que ocorreram deste aquele período. Portanto, discorremos neste texto parte de um estudo maior, quanto os resultados encontrados explicitam-se as evidências dos interferences políticos e as experiências inéditas que ocorreram no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem remoto, trazendo uma reflexão sobre o que possibilitou ou não, do modo de conceber a educação e as mudanças de *habitus* dos estudantes e agentes escolares.

Palavras-chave: Prática de Ensino. Prática Pedagógica. Ensino. Crise Educacional.

Introdução

Este texto contém reflexões de um estudo realizado sobre os desafios da escola e a reorganização do ensino durante a última crise pandêmica (2019). A pesquisa, teve como objetivo a compreensão do desenvolvimento dos processos educativos e das práticas pedagógicas efetivada no ensino remoto no período de 2020 a 2021, na Rede Municipal de Ensino de Irati- PR.

O estudo englobou reflexões sobre as mudanças específicas que ocorreram na reorganização do ensino durante uma crise emergencial, o estudo investiga as relações das práticas pedagógicas, do trabalho dos professores e a função dos pais ou responsáveis, para dar continuidade ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem no referido período.

A crise pandêmica passou! Mas seus reflexos e os impactos das mudanças ocorrida naquele curto e intensivo período, ainda são, pertinentes de análises e as reflexões necessárias à medida em que pensamos sobre os impactos na vida dos atores envolvidos, principalmente nos níveis de aprendizagem dos alunos. Bem como, o trabalho do professor e das articulações políticas sobre as novas práticas pedagógicas que ganharam novos hábitos a partir daquela experiência, e que estão envolvidas no exercício da docência dentro com o campo educacional atualmente.

Com os fundamentos de Pierre Bourdieu, busca-se uma análise relacional que envolve os conceitos de campo, *habitos* e capital, pois para (Bourdieu 2009, p. 88), “o mundo prático que constitui na relação com o *habitus* como sistema de estruturas cognitivas e motivadoras, é um mundo de fins já realizados, modo emprego ou movimentos a seguir...”. Assim, ao observamos um espaço empírico e estamos continuamente observando as estruturas estruturantes e suas constituições em construção no campo educacional.

Neste processo, temos como enfoque instrumental o método do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2011). Vale ressaltar que o método do Ciclo de Políticas, fundamenta-se em cinco contexto para a análises das políticas: o contexto da influência,

contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto das estratégias, resultados ou efeitos, abrangente nos fundamentos metodológicos. Aqui especificamente neste texto, trazemos análises em torno do contexto da prática, e na mesma medida reflexões que envolvem outros contextos, pois entendemos que o método é um clico contínuo de pressupostos, formas de abordagens e análises.

De acordo com Mainardes (2006, p. 48) a “abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para analisarmos os programas e as políticas educacionais e sua trajetória desde a formação inicial até o contexto da prática”. No recorte da análise da pesquisa, focaremos os dados encontrados no contexto da prática, ou seja, o campo empírico, e as considerações de como uma política é recepcionada em seu uso, compreendendo os discursos e as práticas oriundas da implementação das políticas pelos profissionais e os agentes que atuam nela.

Portanto, o “[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p.07). Sendo assim, o contexto da prática é a atuação nas arenas dos campos sociais e educacionais, são as disputas de interpretação das políticas na prática, como uma política é recebida efetivamente ou não, por profissionais da educação que atuam na escola.

Cada contexto no método do ciclo de políticas evidência um processo de ciclo contínuo para as análises das políticas, visto que, o contexto da produção de texto vem carregado das influências que imperam na escrita dos textos, sejam elas ideologias, va-

lores ou conceitos que são agregados. Logo, refletem-se na aplicabilidade ou na materialização de uma política, dentro das arenas das relações dos agentes na escola, o uso a singularidade objetiva e subjetiva nas diferentes perspectivas de interpretações.

Em relação à coleta dos dados empíricos desta pesquisa teve em locus 3 (três) escolas municipais da rede municipal de ensino de Irati-Pr. O instrumento empregado com os sujeitos, que abrangeu 3 (três) professores, 3 (três) diretores e 3 (três) representante familiar do aluno, a pesquisa materializou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas na íntegra para a efetivação das análises sobre o objeto. Para o tratamento de dados, utilizou da abordagem teórica relacional de Bourdieu, do qual emergiu categorias de análises em relação ao trabalho docente, prática pedagógica, usa das tecnologias e níveis de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, as discussões nortearam-se as reflexões dentro das arenas da escola, ou seja, as análises que envolvem os aspectos das práticas pedagógicas do desenvolvimento do ensino não presencial durante o estado pandêmico.

Percorrendo o Contexto da Prática no chão da escola...

Entendemos, que a criança percorre várias etapas de desenvolvimento durante seu processo educacional formal, são diferentes níveis cognitivo, motor e afetivo. A prática pedagógica, embasa uma ação em um exercício contínuo, seja ela, docente ou discente, transmissor ou receptor, formal ou informal na construção do conhecimento elaborado.

Esses processos de ensino e aprendizagem, (aquisição do conhecimento enquanto cultura) podem ocorrer presencialmente no ambiente escolar ou em espaços educativos virtuais, ambos espaços, exercem, uma ação pedagógica que são alinhados com os objetivos da aprendizagem e as características das intencionalidades educativas do ensino.

Dito isto, a prática pedagógica é norteada por metodologias, práticas de ensino, que envolvem uma didática proposta, previamente estabelecida, dentro de um planejamento e condizentes com os objetivos e anseios sobre a efetivação do ensino e da aprendizagem.

Neste sentido, a escola é uma das principais instituições que promovem as relações, possibilitando a ação pedagógica e formativa em torno dos processos de desenvolvimento dos alunos. Os ambientes escolares fazem parte desse processo, são imprescindíveis para a efetivação do ensino, da aprendizagem e a colabora para mediar as relações, que envolvem a criança na educação formal.

Com a chegada da pandemia, (Covid-19) a escola, assim como a família, não estava preparada para recepcionar as intensas e imediata mudanças que ocorrem na época. A maior função social da escola é colaborar para o desenvolvimento integral do indivíduo, conscientização cidadã e pensamento crítico-reflexivo, ela, se encontra estruturada dentro de um campo social em construção, permeada pela cultura instituída e instituinte, que naquele momento pandêmico, não conseguiu efetivar todas as demandas existentes.

Aquele processo, a educação remota foi uma política emergencial, aplicada como uma alternativa para desenvolver os

processos de ensino e aprendizagem, impondo, para professores e educandos, um novo ritmo em que se expressaram fora da sua rotina de atividades, tanto para os alunos, como professores e comunidade escolar em geral. Quase que automaticamente, precisou-se uma reorganização do planejamento, das demandas, adaptações, e a emergência as imparcialidades das condições de acessos perante alternativas de desenvolver as atividades do ensino, sejam elas, individuais ou coletivas, virtuais ou presenciais

Segundo o Dicionário de Português on-line (2021), a palavra ensino vem da origem latim *insignare*, que significa “gravar, colocar marca em”; e a palavra *remoto* vem de “remotus, a, um”, que significa, “afastado, removido, longe”. Logo, compreende-se o ensino remoto como ensinar algo de longe, algo que foi removido do seu lugar, a escola. Hoje ainda presenciamos as consequências educativas desse tempo!

Segundo este princípio de pensamento e, na reflexão sobre as mudanças ocorridas na conjuntura pandêmica educacional, entra em cena o fazer e construir as possibilidades educativas, são os direcionamentos alternativos das ações práticas, com o objetivo de atender as demandas de ensino daquela conjuntura. Neste caso, foi necessário pontuar as aproximações pedagógicas via tecnologias digitais, desvinculações do ensino presencial no qual aflorou diversas implicações no chão da escola na época.

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p.131), “é importante reconhecer que as diferentes políticas, ou mais precisamente os tipos de políticas, posicionam e produzem os professores como diferentes tipos de sujeitos das políticas”. Segundo os autores, são diversas narrativas subjetivas que envolvem a cultura, o campo social e educacional, em relação ao contexto existente.

Nessas relações elas atuam e “[...] também moldam o que significa ser um professor, um aprendiz e o que significa ser educado. [...] a política faz sentido para os professores, torna-se os que eles são na escola e na sala de aula, [...] articulados o que ou quem, eles podem ser” (Ball; Maguire; Braum, 2016, p. 131). Ou seja, uma política no contexto da prática, norteia os direcionamentos ou não, das ações, da condução de uma determinada prática pedagógica em uso.

Os mesmos autores enfocam que, “[...] o principal problema não é a ausência de inovações, mas a presença de muitos projetos desconectados, episódicos, fragmentados, enfeitados superficialmente” (Furlan, 2001, p. 9). Esses elementos podem ou não, interferir a compreensão das políticas no contexto da prática. Nesse sentido, debruçamo-nos em analisar a atuação, efetividade ou ineficiência das políticas educacionais voltadas para o período da pandemia.

Partindo da coleta dos dados empíricos com os sujeitos envolvidos na escola, seguiremos na contextualização da análise crítica sobre a materialização dessas políticas, considerando a historicidade das escolas, demandas abrangentes, bem como a realidade dos agentes envolvidos em torno do seu campo social, econômico e cultural.

Quando enfocamos no pensar sobre o tempo do ensino remoto emergencial, não podemos assemelhar com as características da modalidade de educação a distância, o ensino não presencial aplicado durante a pandemia, não se caracteriza com modalidade de ensino EaD, não teve uma proposta ou projeto educacional elaborado com esses objetivos de efetivação para tal fim. Ele consiste estrategicamente, em um formato de educação não presencial emergencial, sendo

realizada como alternativa no sistema educacional durante a crise.

Esta alternativa de desenvolvimento, teve seu início em março de 2020, do qual, incluiu-se às práticas pedagógicas o uso mediador das tecnologias digitais para abarcava as necessidades do sistema de ensino. No entanto, como mediar e assegurar a aprendizagem do aluno com um currículo, que não foi pensado para o formato de ensino remoto emergencial?

A escola teve que mediar esse processo usando como principal aparato instrumental das tecnologias digitais, não deixando de lado todas as implicações sociais, culturais e econômicas alavancadas pela pandemia. Esses limites dependeram das possibilidades e condições da família para desenvolver os processos de ensino remoto. Essas são as grandes implicações ocorridas na escola, geradas pelas atividades de ensino não presencial. Sejam professores, alunos ou da família, cada um tem uma posição subjetiva e específica no meio de uma sociedade tecnológica digital e em constante mudanças.

Sabe-se que o ambiente escolar virtual, rapidamente precisou se conectar aos alunos, pais e professores, atuando via plataformas das tecnologias de comunicação e informação - TIC. Contudo, é preciso considerar que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), referentes à Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar - PNAD, naquele ano, 20,9% dos domicílios brasileiros não tinham acesso à internet, o que compõe cerca de 15 milhões de famílias em nosso país, isso inclui também professores, dados referentes ao IBGE-2018, inclui-se análises dentro daquele período.

Já em relação às famílias que tinham acesso à internet em seus lares, eram 79,1% das residências, o celular aparece como principal e mais utilizado equipamento tecnológico, encontrado em 99,2% dos domicílios. No entanto, muitas famílias compartilhavam um único equipamento, e em muitos casos, possuem mais de um filho em idade escolar, essa era a realidade.

No Estado do Paraná, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, em 2020, o número de matrículas nas escolas de Ensino Fundamental correspondia a 1.407.978. A pesquisa realizada apresenta dados que corresponde ao total quantitativo de 84.286 de docentes, com um número que abrange o trabalho em 6.172 escolas públicas, somente no do Ensino Fundamental em Municípios do Estado do Paraná¹.

A falta de acesso à internet era apenas mais um aspecto sobre a complexidade no trabalho com o ensino remoto. Fato este, que determinava ou não, o acesso do aluno ao sistema de ensino na pandemia, bem como, aspectos relevantes como o seu espaço social perante o capital cultural da família. Para Bourdieu (2001), o termo capital não está relacionado somente à relação com o acúmulo de bens, riquezas e capital econômico, mas com as manifestações das relações de poder dentro do campo da crise emergente, que pode ser econômica, cultural e social, e na sua complexidade, envolvem diferentes focos de análise

Coelho e Silva *et al.* (2018, p. 02) afirmam que “as mudanças tecnológicas trazidas pela internet não aumentaram as oportunidades [...] as pessoas que possuem níveis financeiros e educacionais mais altos são as

que melhor conseguem aproveitar as oportunidades oferecidas pela internet”.

Neste caminho, o desafio da escola foi muito além de dar continuidade ao desenvolvimento das ações educativas via tecnologias digitais no ensino remoto, em vista dos grandes limites que se encontram na estrutura do campo social e da diversidade existente.

Portanto, como dar conta das demandas existentes para atender os alunos, sem deixar nenhum para trás? Isto não seria ou não foi possível, se considerarmos os dados macros elencados acima pelo IBGE, um ano antes das paralizações do ensino presencial. De acordo com:

Não podemos desconsiderar é que as casas das classes médias e alta têm uma estrutura privilegiada para o desenvolvimento de atividades escolares. Porém, as residências das classes populares se configuram, em geral, com poucos cômodos onde convivem várias pessoas, tornando-se difícil a dedicação dos alunos às atividades escolares (Souza, 2020, p. 02).

Cabe reflexão sobre a educação e a existência dessa realidade contraditória na sociedade seja no período pandêmico ou dia de hoje, no mesmo enfoque sobre as plataformas digitais e suas condições de acessibilidades. Não bastou apenas transferir o ensino para remoto e on-line, pois muitos alunos não tiveram e ainda não tem, possibilidades de acesso aos conteúdos, as disciplinas, instrumentos ou materiais de apoio para o andamento do processo de aprendizagem e

1. Dados do IBGE disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>.

que vem sendo mascarado por políticas avaliativas, meritocratas explicito nos índices de avaliação em larga escala.

O campo da diversidade social, cultural e tecnológica em que o aluno se encontra precisa ser considerado nesse processo educativo. Nele são incorporados elementos que colaboram para a construção significativa da educação de qualidade. Segundo Martins (2005, p. 141), não se deve “[...] ignorar, dessa forma, os conhecimentos objetivista e subjetivista, porém, retoma de cada um suas contribuições, integrando-os ao invés de contrapô-los um ao outro.”

A pandemia impôs grandes desafios para professores e estudantes, em especial, na educação básica. Como manter os vínculos com os alunos sem estar no mesmo espaço físico? Como utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) para aprender e ensinar? Como utilizar estas tecnologias digitais em rede na educação em um país tão desigual quando o assunto é acesso à internet e conexão de qualidade? (Souza, 2020, p. 03).

Este processo engloba vários questionamentos que emergem a cada instante, refletindo profundas mudanças em níveis complexos, em que a educação, assim como toda a humanidade, será marcada com a experiência, vivências, aprendizagem e as perdas relacionadas com a pandemia. Mas pensando na atualidade, como está a aprendizagem perante tantas plataformas digitais de ensino? Quais são os aspectos que mu-

daram? Houve mudanças no sistema educacional, após última pandemia?

As mudanças que permeiam a educação, Sobrinho e Moraes (2020, p. 1) afirmam que “[...] tais reflexos sociais devem advir das relações que entremeiam o Estado-escola-aluno-família de modo que o apoio mútuo poderá dar o suporte necessário a dirimir as consequências acarretadas pelo fechamento das escolas”. Do qual atualmente, englobam outros elementos ao consideramos, os níveis de aprendizagem real dos alunos na educação básica.

A prática educacional e a (re)organização do sistema de ensino

Uma ação do Conselho Nacional de Educação (CNE), fez uma tentativa de elucidar, aos sistemas e às redes de ensino, em todas as etapas e modalidades de ensino, a necessidade de reorganizar as atividades escolares, por conta de ações preventivas à propagação da pandemia do Covid-19, no entanto, essa política expressou lacunas aos atendimentos as demandas educacionais, para que houvesse possibilidades reais de efetivação no campo.

No Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) estabeleceu, em regime especial, as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela Covid-19, com a Resolução nº 1.016, de 03 de abril de 2020 (PARANÁ, 2020d). A partir desse dispositivo legal, os Municípios do Estado do Paraná conduziram as adequações ou articulações referentes às políticas educacionais para desenvolver o ensino não presencial na conjuntura emergencial.

No Município de Irati-PR, os Decretos n.º 132 (IRATI, 2020b) e 133 (IRATI, 2020c), de 08 de abril de 2020, dispõem sobre as medidas de trabalho adotadas pela Secretaria Municipal de Educação, que determinou a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado em decorrência a pandemia da Covid-19, no qual a paralisação durou aproximadamente um ano e meio ao meio de uma descontinuidade educativa, muito se tem a recomporá.

Nesse sentido, o que já estava em andamento no desenvolvimento do sistema de ensino, para o ano de 2020, em relação ao planejamento bimestral, conteúdos e organização da prática pedagógica, em poucos dias precisou passar por significativas mudanças, afetando diretamente a organização da escola, alunos, professores, gestores, alunos e familiares, bem como, demais agentes que trabalham no campo educacional. Os direcionamentos da Secretaria Municipal de Educação de Irati-PR curiosamente basearam-se somente em uma Instrução Normativa durante todo processo de desenvolvimento do ensino remoto durante a pandemia, a Instrução Normativa nº 01 de 08 de abril de 2020 (IRATI, 2020a), a mesma, dispõe sobre as readequações da proposta de ensino municipal, e está em concordância com os Decretos n.º 132 (IRATI, 2020b) e n.º 133/2020 (IRATI, 2020c).

Durante a crise educacional emergiu, na prática, propósitos ainda mais elevados para esta discussão: não basta sermos conteudistas, técnicos, avaliadores, mas precisamos ser críticos reais na visão de mundo e no entendimento das concepções que permeiam as estruturas, estruturadas e estruturantes da transmissão cultural e educacional, suas classificações e as relações dos grupos dentro do campo social.

Segundo Bourdieu e Passeron (2009, p. 12), “há uma relação direta entre o resultado escolar e a classe de origem em todos os níveis de ensino, [...], e a transformação do sistema escolar está intimamente ligado à transformação da estrutura das relações de classe”. Esse entendimento vem ao encontro dos desafios a serem enfrentados no campo social e no campo educacional, ainda que seja pós-pandemia. Caso contrário, mesmo com a experiência pandêmica, pouco irá mudar sobre as relações e a visão da função social da escola no seu contexto geral.

Segundo Baal, Maguire e Braun (2016, p. 63) “[...] as dimensões externas, como a própria gestão de política da autoridade local, constituem diferentes contextos de interpretação, e têm impacto sobre a latitude potencial de interpretação disponível para as escolas”. O contexto da prática envolve fatores que são mediadores do trabalho, a atuação das políticas, realizadas, interpretadas e aplicadas na escola, considerando que cada escola, por mais que tenha semelhanças, possui singularidades diversas.

Para um melhor aprofundamento sobre a reorganização do sistema de ensino, enfocamos neste momento, as falas dos agentes, professores, diretores e pais de alunos que corresponderam com a proposta da participação da pesquisa e contribuíram para as análises dos dados empíricos deste estudo. Tendo como lócus o município de Irati-PR, neste campo social, que ocorreu o ensino remoto desde meado de março de 2020 e encerrou-se com o modelo de escalonamento em junho de 2021.

Na identificação dos agentes sobre a coleta de dados (fala), optamos por identificá-los com o uso de letras, (D, E, F, H) correspondendo assim, com a responsabilidade da preservação no sigilo das informa-

ções pesquisada nas instituições de ensino, ainda, informamos a pesquisa passou pela avaliação e teve autorização do conselho do CEP-COMEP, órgão que orienta e autoriza as pesquisas com seres humanos. De forma, foi realizado entrevistas semiestruturadas com professores, diretores e pais dos alunos que presenciaram e estavam em exercício durante a crise emergencial.

Quando a pandemia chegou, exigiu-se, uma nova organização do trabalho no sistema de ensino. Foi uma experiência desafiadora para todos os envolvidos, além da instabilidade educacional, medo da doença e os desafios das mudanças da prática no trabalho com as dinâmicas das relações dentro da escola. Esse processo fica claro na fala da gestora da escola pesquisada:

As mudanças [foram] visíveis e bem difíceis, primeiro porque os espaços não estavam preparados para a mudança. Por exemplo, nós aqui na escola, temos a dificuldade das paredes grossas, que não tinha como acessar a internet em todos os lugares. Os computadores estavam num lugar só, e precisaram ser remanejados. Foi difícil também a aceitação da mudança num primeiro momento, em usar essa tecnologia (Gestora D).

Entendemos que a pandemia impôs uma nova realidade para a sociedade. Também foi uma imposição no campo educacional, no sentido de não haver tempo apropriado para discutir as significativas mudanças que estavam ocorrendo no sistema de ensino e na prática pedagógica dos professores, em tempo imediato.

No primeiro ano de pandemia, iniciamos o período presencial até março, e de uma semana para outra, as coisas mudaram e foram para o ensino remoto. Nós tínhamos todo um planejamento, as atividades preparadas e tivemos que mudar da água para o vinho (Professora E).

Compreendemos que uma política, para ser efetiva na prática, passa por etapas, e isso não ocorreu na transferência do ensino presencial para o ensino remoto, não houve tempo ábio para efetuar as discussões da transferência e nem como poderia ser feita a reorganização dentro no planejamento da prática pedagógica, para o desenvolvimento do ensino remoto. Também não poderia ser deixado de lado, questões sobre as implicações da instrumentalização de materiais tecnológicos, acesso a formação digital, informação e domínio tecnológico.

Na verdade, todo mundo estava perdido, ninguém sabia o que era para fazer. Muito, mesmo, a Secretaria de Educação e a escola também não sabiam. A Secretaria de Educação queria que fossem enviadas as atividades. Porém, cada professor usou o seu celular, a sua internet, a escola não estava preparada para o ensino online, não tinham condições nenhuma, tanto é que nem agora tem. Eles exigiam uma coisa que não puderam preparar na verdade (Professora E).

Segundo a Instrução Normativa nº 01/2020, inicialmente cada escola deveria elaborar seu cronograma de entrega dos materiais ou atividades para os alunos realizar em casa, sendo articulada, de forma alternada para evitar aglomeração dos pais na escola. “Este cronograma deveria ser divulgado nas mídias, estar exposto na entrada das escolas e ser entregue individualmente na retirada dos materiais” (IRATI, 2020a).

No entanto, quais eram os materiais que deveriam ser entregues para os pais? Como o professor poderia repassar um conteúdo novo, sem discussão ou explicação necessária para o entendimento dos alunos sobre o conteúdo específico? A mesma Instrução Normativa nº 01/2020, da Secretaria de Municipal de Educação, enfoca que as atividades do ensino não presencial deveriam ser confeccionadas, entregues na forma de apostilas, impressas ou postadas nas mídias sociais, semanalmente (IRATI, 2020a).

Mas, a mesma instrução normativa não estabelece as articulações política, medidas necessárias, para a efetivação das demandas da escola, tendo como, à gestão da escola, sob a total responsabilização pelo desenvolvimento desse processo.

Não tínhamos pessoas para fazer o trabalho e entregar as atividades, temos muitos alunos. A escola não tinha as coisas, não tinha suporte de uma impressora, toner, folha para imprimir tudo aquilo, não tinha uma pessoa para corrigir, estar imprimindo. Então as professoras tiveram que aprender até uma confecção de apostilas, as coordenadoras tiveram que organizar uma

maneira que ficasse bem para o entendimento dos pais, num padrão (Gestora D).

Percebemos, no discurso da gestora D, que a Secretaria Municipal de Educação não articulou suporte às necessidades das demandas nessa instituição de ensino. Assim, refletimos: qual é o sentido de repassar para a Secretaria de Educação, todos os dias, as atividades que eram entregues para os alunos? Percebe-se além da responsabilização dos gestores, uma política enraizada em uma ideologia de controle.

E acontecia que a própria Secretaria de Educação estava perdida nas informações. Chegou um momento que eles chegaram a pedir as apostilas para eles verificarem. Então eu tinha que pegar das meninas (professoras) pelo celular, passar no computador e todo dia enviar para a Secretaria. Não sei se eles chegavam a vistoriar ou não vistoriavam (Gestora, D).

Percebe-se a falta de clareza na orientação e observa-se articulações incoerentes, das informações sobre o desenvolvimento da prática pedagógica que: deveria estar dentro de uma normativa, currículo ou planejamento estabelecido previamente, um estudo da proposta dos conteúdos de ensino, vinculado as condições do trabalho docente e as implicações tecnológicas que engloba o ensino remoto.

Por outro aspecto, poderia haver lacunas em relação as articulações das informações a respeito das normativas e dos dispositivos legais por parte da gestão da escola? Na

qual, deveria estar em concordância com o desenvolvimento da Proposta Curricular em Foco, estabelecida na Orientação Conjunta n.º 05/2020- DEDUC/SEED- (PARANÁ/2021c), que orienta as instituições da rede pública de educação sobre a estrutura da Proposta Pedagógica Curricular (PPC), do Plano de Trabalho Docente (PTD), e o Plano de Aula? Qual plano de aula, se muito profissionais não tinham instrumentos para nem gravar uma aula on-line.

Mesmo assim, não se exime a responsabilização, enquanto, Secretaria de Municipal Educação, o trabalho das articulações políticas para o esclarecer e propor alternativas efetivas, com uma política de direcionamentos.

“[...] mas eu acho que houve uma falta de organização do setor público porque eles não tiveram a antecipação de equipar as escolas para o ensino remoto” (Representante familiar F).

O discurso da representante F, refere-se aos instrumentos tecnológicos, acesso à internet, computadores etc. Contudo, percebemos que devemos considerar que a política emergencial efetivada no desenvolvimento do sistema de ensino remoto, possuiu fatores relevantes que dificultou o atendimento das demandas existentes, em vários aspectos. Por exemplo, a falta de estruturas tecnológicas, materiais pedagógicos, recursos e capacitação humanos nas escolas, cenário este, que não é algo novo no campo educacional: *“A gente passava o tempo todo fazendo o papel da coordenação e da direção naquele momento, no celular, resolvendo os conflitos dos pais, das professoras angustiadas, e eu tinha que passar as apostilas, imprimir as apostilas, entregar, e naquele primeiro ano, eu fiquei sozinha aqui”.* (Gestora F).

Esse exemplo, retrata um pouco da complexidade no desafio das articulações do trabalho no chão da escola, com o ensino remoto foi conduzido durante a pandemia:

É com diversas e complexas maneiras pelas quais conjuntos de políticas educacionais “fazem sentido”, são mediadas e batalhadas, e, às vezes, ignoradas, ou em outras palavras, colocada em ação nas escolas [...]. As atuações são coletivas e colaborativas, mas não simplesmente no sentido distorcido de trabalho em equipe, apesar de que lá está, mas também na inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias, objetos e artefatos que constituem respostas em curso à política, às vezes duráveis, muitas vezes frágeis dentro das redes [...] (Baal; Maguire; Braun, 2016, p.15, grifo dos autores).

Neste sentido, percebemos que a configuração da escola vem sendo constituída historicamente, como modelo organizacional em construção permanente que são as estruturas em relação ao conhecimento, à cultura, às tecnologias e à educação escolar. Quando há mudanças significativas, seja em pequena e grande proporção, os *habitus* que vem sendo estruturados historicamente, exercem uma resistência em primeiro momento.

Segundo Nóvoa (2019, p. 3), alguns elementos se expressam em pontos que,

Organizacionalmente, a escola adquire a configuração que, no essencial, se mantém até aos dias de hoje: i) um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula; ii) uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro negro; iii) uma turma de alunos relativamente homogênea, por idades e nível estabelecido através de uma avaliação feita regularmente pelos professores; iv) uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora [...], (Novóia, 2019, p.3).

No retrato dessa organização, há uma referência sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Quando migramos para o ensino não presencial durante a pandemia, os elementos citados nesse cenário, em relação à prática pedagógica saíram de cena. Não havia mais o edifício da escola, a sala de aula materializada, a presença física dos alunos, o contato físico com os professores, o quadro negro, ou simbolicamente, o tempo e o espaço estipulado para desenvolver as práticas pedagógicas dos processos de ensino e aprendizagem.

Opostamente, no processo do ensino presencial ocorre uma ação pedagógica específica, que se diferencia pelas relações presenciais em relação ao ensino remoto. Segundo Bourdieu e Passeron (1982, p. 44):

A ação pedagógica forma o *habitus* do indivíduo através de um trabalho pedagógico que como trabalho de inculcação deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.

No ensino remoto emergencial, a prática pedagógica consistiu em elaboração de apostilas, materiais impressos, áudios gravados, mas, não se tinha um retorno ou clareza do percurso do desenvolvimento real seu planejamento, se estava sendo efetivado ou não, e quais eram e como foram a condução das práticas de ensino efetivada pela família? Bem como mediu a legitimidade da aprendizagem dos alunos.

O grande diferencial de dentro da sala aula presencial, o docente tem maior domínio do acompanhamento com os alunos e mais clareza sobre sua prática efetivada. Já o ensino remoto necessitou de elementos que envolvam planejamento, recursos e instrumentos digitais para desenvolver as práticas pedagógicas fora do ambiente de sala de aula. Em outras palavras, são as implicações contidas, na formação docente, domínio dos meios tecnológicos, espaços/tempos na escola, as possibilidades de acessos aos ambientes virtuais, parcerias, e fundamentalmente a intencionalidade das relações estabelecida entre os envolvidos. Professores, pais e alunos. Neste sentido, concordamos que, no:

[...] contexto pandêmico é preciso considerar também que os novos tempos demandam para este profissional da educação, quem são essas crianças e as condições sociais em quem estão inseridas. Devemos lembrar também, que para uma educação de qualidade funcionar é necessário que todos os envolvidos estejam abertos à colaboração. O professor sozinho não será o redentor dos processos educacionais, a gestão escolar, muito menos. Todos precisam estar engajados com um objetivo comum, professores, gestores, família, comunidade e alunos, sobretudo no cenário atual [...] (Souza; Paulino, 2021, p. 7).

Essa parceria foi extremamente importante, contudo, não podemos deixar de lado todas as implicações da diversidade dos grupos sociais, econômicos e culturais. Conjuntura se uma sociedade, englobada em profundas alterações no modo de vida e mudanças de estrutura globais. Para Nóvoa e Avim (2021, p.17), “[...] a pandemia libertou o futuro, alargou o leque de possibilidades. Agora, sabemos que o impossível pode acontecer. O que faremos com o conhecimento? Depende de nós.” Esta questão refere-se à escola, às relações dos sujeitos com problemas que encontramos nela, que não são novos: houve uma grande mudança no modo de se relacionar com os problemas existentes na escola, e uma tentativa de grande esforço dar continuidade ao ensino através dos meios tecnológicos.

O imprevisível tornou-se previsível, quebrar as barreiras do tempo e espaço na construção dos processos de aprendizagem, seja elas do aluno ou do professor, a tecnologia passa a fazer parte integrante do contexto. Esses limites dependeram das possibilidades e condições da família para desenvolver os processos de ensino remoto. Essas são as grandes implicações ocorridas na escola, geradas pelas atividades de ensino não presencial. Sejam professores, alunos ou da família, cada um tem uma posição subjetiva e específica, no meio de uma sociedade tecnológica, digital e em constante mudanças globais.

Considerações Finais

Diante dessa complexidade histórica que envolveu as práticas de ensino remoto, concordamos que, com “[...] a pandemia, o ensino passam a ser realizado em um novo formato e a distribuição e organização do tempo se inter cruzam de maneira peculiar, intensificando as relações do trabalho com a vida pessoal. Em meio à rotina do lar, nem sempre possível de ser silenciada” (Pessoa; Moura, 2021, p.166).

Assim como a educação, não pode ser padronizada, é difícil entender a responsabilização coletiva da aprendizagem durante o ensino remoto, precisamos considerar toda a diversidade social, econômica, cultural, tecnológica e sanitária que envolveu as práticas no ensino não presencial, carecendo de estudos aprofundados em suas diversas perspectivas.

A partir das demandas do estado pandêmico, iniciou-se e estabeleceram-se novas configurações das práticas pedagógicas nos diversos níveis e etapas de ensino, na qual, se modificam pelas estruturas e as percep-

ções dos modos de fazer, ensinar e aprender, passando por ressignificações do trabalho docentes e das concepções de ensino.

É no ambiente escolar, que envolvemos as análises de uma realidade específica de pesquisa, com o foco na compreensão da aceleração da mediação das tecnologias digitais, suas possibilidades de acesso e uso na prática pedagógica dos professores, alunos e familiares, considerando a diversidade cultural, econômica e social desses sujeitos.

Na pequena amostra, fica claro que nenhum agente educacional, gestor, sejam professores ou não, estava preparado para lidar com as dificuldades da mediação na continuidade educativa do ensino não presencial. Bem como, a falta de políticas efetivas para o suporte tecnológico nas escolas, recursos didáticos, ações em prol da assistência à formação e a valorização docente.

Percebemos que as grandes demandas e dificuldades no desenvolvimento do ensino remoto, hoje não muito diferente, da aplicabilidade das plataformas digitais na educação básica, que impõem limitações das possibilidades de articular estratégias efetivas via tecnologias digitais, havendo imparcialidade na identificação dados, lacunas nos níveis de aprendizagem dos alunos, falta de valorização e condições de trabalho docente.

Não estamos mais em um estado pandêmico, no entanto, essas reflexões que precisamos fazer em relação as políticas educacionais e as práticas pedagógicas nos permitem observar, quais foram as mudanças e as mudanças que nunca foram efetivadas, e que continuam não sendo, seja no quadro funcional da estrutura do sistema de ensino ou no cenário real da complexidade do sistema da educação brasileira, permeada por interesses políticos e relações de poder.

Referências

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Instituto de Educação da Universidade de Londres. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais.

In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020a**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020b**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Petrópolis: 7ª ed. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 2014.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis, UFSC, 1982.

BOURDIEU, J. P. (org.) **Escritos de educação**. Petrópolis, Editora Vozes 9ª ed. Rio de Janeiro, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>. Acesso em: 03 jan. 2022.

IRATI. **Instrução Normativa nº 01, de 08 de abril de 2020**. Secretaria Municipal de Educação de Irati-Pr, 2020a.

IRATI. **Decreto Municipal nº 132, de 08 de abril de 2020**. Prefeitura Municipal de Irati-Pr, 2020b.

MAINARDES, J. A. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização do campo da política Educacional. **Jornal de políticas Educacionais**, v. 12, n. 16. p 02 -14, agosto de 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEDEIROS, C. C. C. *Habitus e Corpo Social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu*. Rio Grande do Sul. **Revista Movimento**, vol. 1, enero-marzo, p. 281-300. Brasil, 2011.

MARTINS, A. F. P. Ensino de Ciências: desafios para a formação de professores. *Revista Educação em Questão*, v.23, n.9 p.53-65, maio/ago.2005

NOLETO, S. O. B. Um estudo sobre o Estado: apontamentos a partir de Bourdieu e Weber. Goiânia, **Fragmentos de Cultura**, v. 29, n. 1, p. 43-55, jan./mar. 2019.

NOVÓIA, A.; AVIM, Y. C. COVID-19 e o fim da Educação. 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação** (Online), 2021, v. 25. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/110616/pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE - OPAS. **Histórico da pandemia do Covid19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso: 10 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia** (2020). Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PARANÁ. **Decreto nº 4230, 16 de março de 2020a**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4230-2020-parana-dispoe-sobre-as-medidas-paraenfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-docoronavirus-covid-19>. Acesso em: 23 abr. 2022.

SANTOS, S. B. A. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Editora Almedina. 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wpcontent/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf Data de acesso: 15 jan. 2021.