



A gestão colaborativa das atividades não-presenciais na aprendizagem do ensino fundamental no período pandêmico

Teaching practices and the inclusion of students with intellectual disabilities in mainstream education

Anabela Cardoso Freitas¹

Submetido: 16/02/2024 Aprovado: 25/03/2024 Publicação: 01/04/2024

RESUMO

O artigo “A gestão colaborativa das atividades não-presenciais na aprendizagem do ensino fundamental no período pandêmico” mostra a experiência de uma escola pública municipal, do estado do Piauí, Brasil, tendo como foco a percepção de docentes e pais de alunos sobre as atividades remotas neste período de enfrentamento e adaptação originados pela epidemia da Covid-19, evidencia o que docentes e pais percebem sobre este novo modelo de aulas e aprendizagem. Os teóricos consultados para referendar esta pesquisa foram: Alves (2010), Antunes (2020), Boaventura de Sousa Santos (2020), Boy e Duarte (2014), Cunha (2006), Dauber e Epstein (1989), Freire (2006), Kaztman (1990), Linhares (2020), Menezes et al (2020), Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), Nóvoa (2004), Stoco e Almeida (2011), Pretto et al (2020) que contribuíram na construção teórica da temática sobre o ensino não-presencial e de forma remota. O estudo de caso instrumental, identifica e mostra os caminhos percorridos pela escola, desde a elaboração dos kits xerocados aliados a uma nova forma de se pensar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nas atividades não-presenciais para alunos das séries iniciais, os processos participativos, com a forte presença da gestão colaborativa. Este estudo mostrou que, mesmo diante das dificuldades do ensino remoto de acesso e uso da internet, as plataformas digitais, Whatsaap e congêneres, mais de 80% dos docentes consideram a aprendizagem regular, mais de 63% dos pais consideram às atividades não-presenciais boas e adequadas e 57% deles consideraram boa a aprendizagem das crianças, mesmo enfrentando obstáculos de logística e dos processos objetivos do ensino de crianças.

Palavras-chave: Gestão Colaborativa; Atividades Não-Presenciais; Período Pandêmico; Aprendizagem

ABSTRACT

The article “The collaborative management of non-face-to-face activities in elementary school learning during the pandemic period” shows the experience of a municipal public school, in the state of Piauí, Brazil, focusing on the perception of teachers and parents of students about the activities remote during this period of coping and adaptation caused by the Covid-19 epidemic, highlights what teachers and parents perceive about this new model of classes and learning. The theorists consulted to endorse this research were: Alves (2010), Antunes (2020), Boaventura de Sousa Santos (2020), Boy and Duarte (2014), Cunha (2006), Dauber and Epstein (1989), Freire (2006), Kaztman (1990), Linhares (2020), Menezes et al (2020), Modelski, Giraffa and Casartelli (2019), Nóvoa (2004), Stoco and Almeida (2011), Pretto et al (2020) who contributed to the theoretical construction on the topic of non-face-to-face and remote teaching. The instrumental case study identifies and shows the paths taken by the school, from the creation of xeroxed kits combined with a new way of thinking about the use of Information and Communication Technologies (ICT), in non-face-to-face activities for students in the initial, participatory processes, with the strong presence of collaborative management. This study showed that, even in the face of the difficulties of remote teaching in accessing and using the internet, digital platforms, Whatsaap and similar, more than 80% of teachers consider regular learning, more than 63% of parents consider non-face-to-face activities good and adequate and 57% of them considered the children's learning to be good, even facing logistical obstacles and the objective processes of teaching children.

Keywords: Collaborative Management; Non-Present Activities; Pandemic Period; Learning

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC/PY, Pedagoga (UFPI), bacharela em comunicação social (UFPI), psicopedagoga (Faculdade Latino-americana de Educação (FLATED/CE), funcionária pública (SEMC/ Teresina/PI e SEDUC/MA). Mestre em Ciências da Educação (UTIC/PY). anabelafreitas10@hotmail.com

1. Introdução

Partimos no início do ano com o Plano de Ação alinhado às expectativas de aprendizagem da comunidade escolar, bem como ao Plano de Trabalho Pedagógico proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC/Teresina). Tudo isso faz parte das atividades do planejamento estratégico, etapa essencial e executada nos sistemas e redes de ensino.

Contudo, nada nos preparara para o porvir. Das primeiras notícias (algo tímidas) em fevereiro, sobre “uma doença” que aparecera na China até o choque de realidade de uma onda pandêmica, de um mal que se alastrara pelo mundo, diante de um momento de pura perplexidade, passamos a buscarmos caminhos para seguir.

A desinformação, o desconhecimento sobre a COVID-19 nos abateu de forma avassaladora. A ignorância, a descrença, a falta de informação sobre a extensão fez surgir inúmeras reações: uns descrentes, uns impotentes e temerosos. No ambiente educacional o medo, o temor diante do desconhecido marcou uma primeira fase. O que é esta doença? Ela vai chegar aqui? E se chegar, como se tratar? E a escola? E as crianças? E minha família? Foi um momento em que o pessoal e o profissional se misturavam no discurso.

Da sensação vã propagada por alguns de que a doença não se alastraria, a realidade da disseminação de um vírus nos impôs uma dura reflexão sobre nossa prática na escola, com os alunos e impôs a necessidade extrema de se fazer algo por nós mesmos e por eles. A sensação de estarmos no “mesmo barco” foi à tônica do momento na escola e na gestão do ensino.

2. O Contexto do Vivido: realidade da escola X realidade da pandemia

A realidade mundial da pandemia da COVID-19 chega a Teresina em março de 2020. Rumores já surgiam desde início do ano de 2020. Mas, na realidade só um pouco tempo depois que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), divulga (em 16 de março), a epidemia causada pelo Coronavírus, com a suspensão das atividades presenciais em 100 países e fechamento das escolas como medida de evitar o contágio, e apresenta como opção o ensino remoto, com o objetivo de minimizar os efeitos negativos da suspensão das aulas durante a epidemia.

E no Brasil? O Ministério da Educação (MEC) iniciou timidamente o processo constituindo um comitê para avaliar a crise educacional que se iniciara (BRASIL, 2020a). A atuação do MEC voltou-se para a regulação das aulas no modelo não-presencial, por meio digital e uma flexibilização dos dias letivos, com obediência a carga horária mínima estipulada legalmente (BRASIL, 2020b, 2020c). Na Capital do Piauí, a prefeitura de Teresina decreta o fechamento das escolas dia 18 de março e nesta situação surge à necessidade de “arregaçar as mangas” para tentar minimizar os efeitos da suspensão das aulas, na vida escolar dos alunos.

A Escola Municipal Esther Couto opta por minimizar o efeito da falta das aulas presenciais, diante da possibilidade iminente de decretação do “isolamento social”? O que fazer para não deixar os alunos sem nenhuma atividade pedagógica, longe do “ambiente educativo” proporcionado pela escola? O que fazer para conseguir e “contar” com a participação e apoio dos pais dos alunos? Uma das opções foi o uso de aplicativos e plataformas para se postar aulas e/ou atividades online. Outra opção viável levantada foi o preparo de uma apostila de atividades. Surgia o “kit xerocado”.

3. Estudo de Caso: o contexto de produção e coleta de dados

Para o desenvolvimento desta pesquisa viabilizamos uma coleta que mostrasse a percepção dos docentes e comunidade de pais inseridos dentro de um processo de participação na aprendizagem das crianças, de gestão colaborativa das atividades não-presenciais da aprendizagem do ensino fundamental no período pandêmico.

A alternativa configurada foi o estudo de caso instrumental que apresentamos através desta pesquisa. André (2008, p. 46) destaca que nesta modalidade a pesquisa se caracteriza pelo interesse por uma questão que um caso particular pode ajudar a elucidar, sendo o foco das análises as revelações permitidas pela experiência dos partícipes. Especificamente a pesquisa focou “A gestão colaborativa das atividades não-presenciais da aprendizagem do Ensino Fundamental no período pandêmico”, numa escola pública municipal, da cidade de Teresina, Piauí.

Os estudos e coleta de dados ocorreram entre os meses de junho a dezembro de 2020, num escola pública de ensino fundamental, anos iniciais, que atende 593 alunos. Os dados são oriundos de documentos de trabalho, registros da atuação da equipe pedagógica reuniões de planejamento online e grupos virtuais, assim como a elaboração e aplicação de dois questionários: um voltado aos docentes da escola e outro aos membros da comunidade de pais. Foi solicitada autorização para coleta e divulgação das informações à equipe gestora da escola. Os docentes responderam ao formulário Google. As aplicações de questionários aos pais de alunos foram autorizadas pelos participantes e, dos quinze (15) docentes que responderam ao questionário, 100% dos pesquisados autorizaram o uso dos dados para a pesquisa. A composição da amostra foi de 10% de pais respondentes para o questionário, abordados de forma aleatória, após consentimento do mesmo em respondê-lo em entrevista com esta pesquisadora.

Os questionários foram elaborados para ser aplicados virtualmente (tanto para docentes quanto pais de alunos), a partir do formulário Google, composto por dez (10) perguntas para os docentes tendo às práticas em relação às atividades não-presenciais, numa escala Likert de gradação, sendo todas objetivas. No questionário para os pais foram feitas nove (09) perguntas na escala Likert. Nesta análise, as respostas objetivas dos questionários foram tabuladas, assim

como os registros do portfólio e das plataformas foram inseridas nesta análise de resultados especificando a temática na visão dos pesquisados.

4. Conjuntura teórica sobre tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) e ensino: necessidade e realidade

O ensino de forma remota pressupõe a necessidade de usos da tecnologia e impõe ao docente o que denominamos fluência digital, relacionada ao uso pedagógico dos aparatos tecnológicos para desempenhar às atividades de forma não-presencial. Portanto, o docente tem que aliar prática a uma versão metodológica digital. De acordo com SILVA e PRATALINHARES (2020, p. 143) os docentes comumente não têm tanta facilidade no uso das tecnologias digitais. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas brasileiras ainda não ocupou um espaço relevante como ferramenta metodológica e precisa avançar em termos de acesso e finalidade pedagógica.

Referendado este pensamento, NÓVOA (2004, p. 5), enfoca a importância do compartilhamento de saberes entre os professores, em um trabalho efetivamente coletivo, como o vivenciado pela escola, forma de interação entre os profissionais que permite aplicar novas perspectivas e ferramentas teóricas e metodológicas. É um movimento que “[...] lhes permitem pôr em prática ideias e perspectivas que já aderem, mas que não sabem pôr em prática”.

A questão da educação on-line, de acordo com MENEZES et al (2020, p. 89) não deve ser vista de maneira linear porque a própria situação da pandemia, de isolamento das pessoas, demanda outras necessidades. Por isso, não se pode usar a tecnologia somente para uma entrega de conteúdo. Neste aspecto se impõe à docência uma reflexão sobre a qualidade das atividades não-presenciais mas, sem deixar de refletir sobre a realidade: às condições de acesso dos alunos e suas famílias.

A gestão colaborativa das atividades não-presenciais na aprendizagem do Ensino Fundamental no Período Pandêmico provocou na docência uma imersão numa realidade nunca antes experimentada, o que os levou a uma reflexão sobre como compor, organizar conteúdos ‘básicos’ por série/ano de ensino, numa análise sobre adaptação frente ao cotidiano das famílias. Temos ainda com a suspensão das atividades presenciais nas escolas (UNESCO, 2020b) o aumento do fenômeno da desigualdade educacional, reverberando, como indicam PRETTO et al (2020, p. 23), na possibilidade de acompanhamento das atividades remotas pelos diferentes grupos sociais. A dimensão do trabalho colaborativo na escola pressupõe uma interação além do espaço-escolar. Sobre o assunto Dauber e Epstein (1989) e Epstein (1986) sustentam que ocorre quando,

[...]os professores se comprometem a trabalhar para ajudar os pais a compreenderem o trabalho da escola, os pais, indiferentemente do background pessoal, conseguem ser mais

produtivos no que diz respeito ao seu envolvimento na educação dos filhos. Eles também defendem que a atitude dos professores, somadas às maneiras desenvolvidas para manterem contato com os pais, são variáveis muito importantes, que determinam como eles vão se tornando mais informados, ativos e participativos, tanto na relação escola-família como no processo escolar.

Ampliando às possibilidades de compreensão sobre o assunto BOY e DUARTE (2014) enfatizam a retomada pela escola do conceito e da dimensão do trabalho coletivo, e explica a corresponsabilização, o empenho e o aperfeiçoamento das formas de ensinar e de aprender tão necessárias frente à necessidade de fluência digital entre professores, familiaridade com todas as etapas do trabalho efetuado, processo de construção das atividades não-presenciais com vistas à aprendizagem dos alunos.

Em relação a cultura digital, Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p.8), ressalta sua relevância, sua necessidade para a prática pedagógica. Contudo, enfocam o que exige vivência das experiências em uso e distinguem quando explicam que “esta é a grande diferença: não são os artefatos digitais que permitem o estabelecimento da cultura digital que nos rodeia; a conexão em si é que oferta os desafios e possibilidades que nos desestabilizam e nos permitem reavaliar e pensar novas práticas” (2019, p. 13).

Diante desta conjuntura, a função docente teve que ser ressignificada, trazendo novos contornos para o trabalho docente. Pelo seu alto valor social como atividade de formação, à docência costuma-se atrelar qualificações e níveis de exigência e de apreciação social. Alves (2010, p. 95) ao analisar o trabalho docente, organiza essas ideias da seguinte forma:

[...] a primeira parte do princípio de que a docência é uma forma laboral, por isso passível de ser tratada como atividade humana de trabalho; a segunda, por sua vez, postula que, como forma laboral particular, à docência se encontra com a realidade mais ampla do mundo do trabalho, decorrendo daí o fato de que suas qualidades são objeto de apreciação social quanto ao seu valor.

As práticas educacionais necessárias ao período pandêmico foram construídas, tendo como opção democrática a participação coletiva. Contudo, não há como negar as formas desiguais dos sujeitos envolvidos, principalmente a comunidade de pais frente às mudanças drásticas e de abrangência global. Sobre a suspensão das aulas assim comentou a UNESCO,

[...] o fechamento das escolas acarreta altos custos sociais e econômicos para as pessoas nas comunidades. Seu impacto, porém, é particularmente severo para os meninos e meninas mais vulneráveis e marginalizados e suas famílias. As perturbações resultantes exacerbam as disparidades já existentes no sistema educacional, mas também em outros aspectos de suas vidas (2020b, tradução nossa).

Outros autores como discutem a temática da desigualdade como KAZTMAN (1999), CUNHA (2006), STOCO e ALMEIDA (2011), e explicam que estar em situação de vulnerabilidade social se refere à condição de não possuir ou não conseguir usar ativos materiais e imateriais que permitiriam lidar com a situação de pobreza e aproveitar as oportunidades disponíveis, entre elas as educacionais

O isolamento social provocou uma crise pessoal e docente que, apresenta-se questões que se manifestam nela de forma ainda mais aguda e explícita em função da maneira desigual com que afetam os diferentes grupos. O acesso ao ensino remoto é um dado alarmante no Brasil. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os resultados da TIC Domicílios indicam que cerca de 30% dos domicílios brasileiros não dispõem de Internet. Além disso, a principal tecnologia de acesso é o celular (97%), sendo que, 57% dos domicílios não têm computador.

A realidade experimentada em Teresina era uma comunidade formada de classes populares, com moradias sem espaço próprio para estudo remoto, ou desenvolver qualquer tipo de atividade que exija o mínimo de concentração e dedicação, como são geralmente aquelas ligadas à experiência educacional. Portanto, para PRETTO et al (2020, p. 2-3), [...] Portanto, as hashtags #fiqueemcasa e #aescolacontinua têm significados absolutamente diferentes para uma ou outra realidade, uma ou outra classe social.

Celso Antunes aborda a complexidade da crise da pandemia, mas enfoca a necessidade do docente se reinventar, mudar para vencer, movimentar-se na crise. Adota um discurso de mercado, no momento singular onde à docência tem que construir sentido (amplo, ligado à realidade-mundo; e um sentido restrito, ligado à sua realidade imediata, da práxis pedagógica) na sua atividade laboral. E pontua que:

A questão crucial imediata para esta era de trevas é a luta pela preservação da vida. Isso significa encontrar no presente as condições para estancar a crise pandêmica com o apoio vital da ciência, e ao mesmo tempo, começar a desenhar outro sistema de metabolismo verdadeiramente humano – social. Estamos em um momento excepcional da história, daqueles raros momentos em que tudo que parece sólido, pode fenecer! Urge, então, inventar um modo de vida no qual a humanidade seja dotada de sentido em suas atividades mais vitais e essenciais.” (ANTUNES, R. 2020, p. 22).

Neste sentido, como atividade essencial para o desenvolvimento humano, a educação neste mundo digital, moderno, de alta interatividade e interconectividade se apresenta ao docente como um caminho flexível e entendemos que as formas colaborativas que foram desenvolvidas como opção viável representa, neste momento de crise pandêmica, um ganho de um capital social para a função docente.

5. Análise de resultados centrada em gestão colaborativa: percepção docente e dos pais sobre às atividades não-presenciais

A análise da pesquisa em curso sobre “A gestão colaborativa das atividades não-presenciais na aprendizagem do ensino fundamental no período pandêmico” mostra a percepção dos docentes e pais de alunos, da Escola Municipal Esther Couto sobre o modelo de ensino adotado de forma remota em sua relação intrínseca com a aprendizagem do aluno, foco de todo o trabalho educativo.

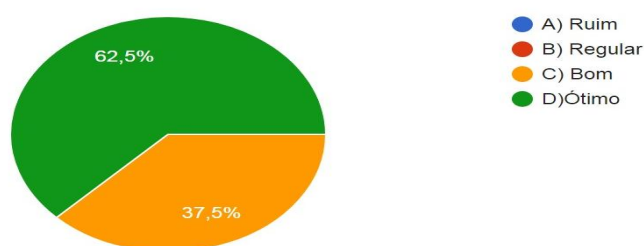
As reflexões acima ilustram muito bem essa necessidade de um “novo tipo de trabalhador na docência”, com visível alteração de práticas e o surgimento de novas atitudes; posturas diante das mudanças na escola. Ou seja, alternativas mais potentes diante do novo contexto.

6. Análise dos Resultados: a percepção dos docentes sobre “a gestão colaborativa das atividades não-presenciais do ensino fundamental no período pandêmico”

Em suas respostas, os docentes demonstraram consciência de que não se trata de mera transposição ao virtual, já que em análise da realidade vivenciada na escola e as respostas dada no formulário Google mostraram a percepção sobre a relação entre as formas de organização/adequação das atividades com a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades das crianças.

No formulário Google a partir da 4ª questão temos questões eminentemente pedagógicas. Inicialmente o trabalho da equipe gestora escolar (diretora, vice-diretora, diretora pedagógica e secretário) foi analisado. 62,5% dos docentes consideram o trabalho da gestão escola **ótimo** e 37,5% consideram **bom**. A observação mostra que a gestão escolar tem a confiança e credibilidade da docência. Observem o gráfico das respostas abaixo:

04. Você considera o trabalho da Equipe Gestora Escolar, no modelo não-presencial:

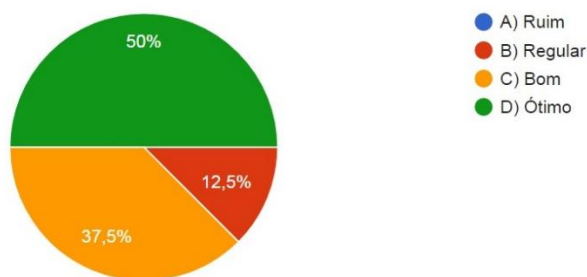


Tendo como foco a gestão colaborativa, foi perguntado à docência a opinião sobre a especificidade de facilitar o acesso para os docentes a informações, orientações, o acompanhamento das atividades pedagógicas, planejamento das atividades não-presenciais. O

gráfico abaixo mostra que 50% considera a qualidade do acesso ótimo, 37,5% considera-o bom e 12,5% regular. O trabalho informativo da gestão evidencia e pode ser ampliado com a visão de Boaventura de Sousa Santos (2020), quando ressalta na obra “A Cruel Pedagogia do Vírus” que este momento de pandemia também é oportunidade das instituições pensar a realidade e a qualidade do seu trabalho, a fim de torná-lo legítimo no contexto vivido.

05. Você considera o acesso a informações/orientações, acompanhamento, planejamento das atividades não-presenciais:

8 respostas



Fruto das orientações oriundas da formação continuada, da organização dos planos de ensino por ano e da diversificação das oficinas de produção/ orientação das atividades não-presenciais, 100% dos docentes pesquisados adotaram o material pedagógico produzido pela escola concomitante com materiais na internet e aplicativo Mobifamília. Observe o gráfico abaixo que contém os itens e a resposta adotada pelos docentes.

07. Você utiliza material pedagógico e na atividade docente, no modelo não-presencial:

8 respostas

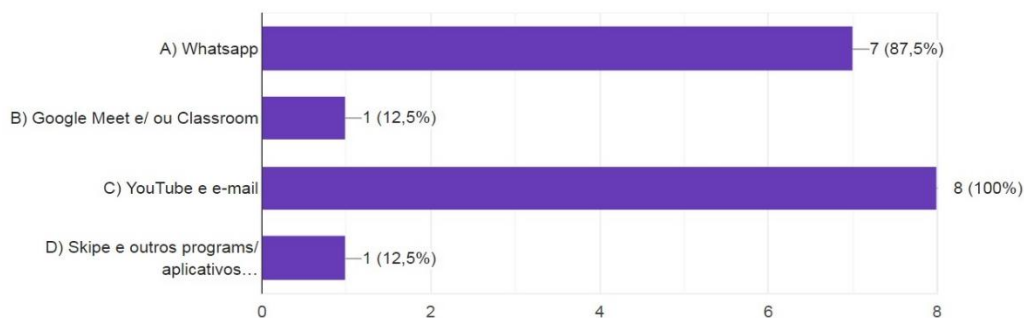


No gráfico 08, docência mostra os aplicativos e programas mais utilizados nas aulas e atividades não-presenciais. Especificamente na plataforma, a equipe gestora escolar realiza o monitoramento das aulas na TV, postadas no aplicativo e atividades corrigidas. Fazendo uma correlação entre o uso do Whatsapp e a execução das atividades não-presenciais, o

monitoramento e postagens diárias incentivam a colaboração dos pais, a participação dos alunos pelo Whatsapp para aqueles alunos e/ ou famílias que têm dificuldade com a internet. Neste sentido, o uso do You Tube, em 100% de escolha e do Whatsapp, escolhido por 87,5% dos docentes tem funcionado como uma ferramenta tecnológica que garante esta gestão colaborativa nas atividades não-presenciais. Observe abaixo o resultado quanto a este quesito.

08. Dos aplicativos e/ ou programas abaixo, marque aqueles mais utilizados por você, nas aulas não-presenciais:

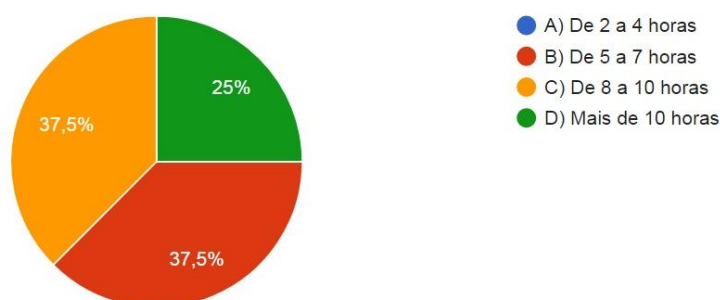
8 respostas



Sobre as horas usadas na produção de recursos/ atividades não-presenciais, a maioria de 75% gastam na elaboração de recursos digitais/ atividades de 5 a 10 horas semanais, e um percentual de 25% dos docentes, mais de 10 horas semanais. Em ARROYO (2014, p. 39) refletimos sobre o horizonte frente as atuais determinações do sistema, que aprofundam os dramas, as angústias dos docentes das redes públicas: Como desenvolver o trabalho pedagógico a partir de realidades tão difíceis? Observem abaixo o gráfico 9, de resultados das horas trabalhadas na elaboração de materiais pedagógicos.

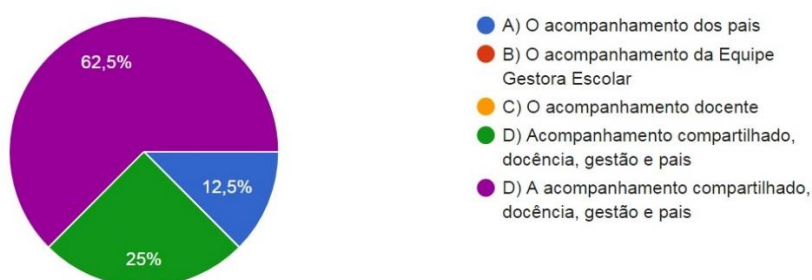
09. Neste período de pandemia, quantas horas semanais você utiliza na produção de recursos/ atividades não-presenciais;

8 respostas



A docência tem uma visão da importância da gestão colaborativa para a consecução das atividades não-presenciais durante a pandemia, especificamente. Consideram a dimensão coletiva do trabalho pedagógico como a medida do sucesso rumo a aprendizagem dos alunos. A mudança sentida foi no processo de participação da comunidade. Neste sentido, podemos enfatizar que as transformações foram proporcionadas pelo engajamento dos atores sociais, na construção de possibilidades de intercâmbio educacional, cultural, através das tecnologias de informação e de comunicação (FREITAS, 2017, p. 32).

10. Neste período de pandemia, você, docente considera mais importante para a aprendizagem do aluno:

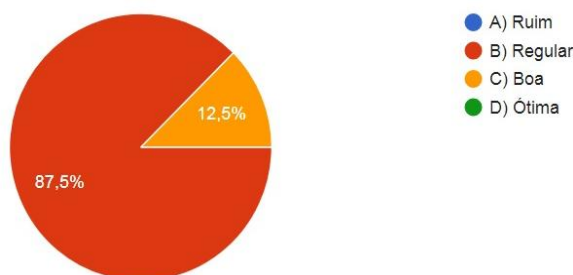


E se pensando em transformação, em redes de parceiros para a efetividade do trabalho pedagógico nestes tempos de pandemia, não podemos perder de vista a missão social da escola que é ensinar. A realidade nos mostra uma escala de sucesso. Dos 593 alunos matriculados na escola, todos conseguiram de alguma forma ser alcançado pelas metodologias e/ ou recursos não-presenciais usados.

Das avaliações realizadas na escola apenas 12% dos alunos ainda não tinha desenvolvidos habilidades cognitivas de leitura, escrita e interpretação de texto condizentes com sua faixa etária e ano de estudo. E quando o docente avalia seu trabalho com as atividades não-presenciais, 87,5% dos mesmos consideram a aprendizagem do aluno regular e apenas 12% consideram boa. Estes dados refletem as angústias frente ao algo mais propiciado pela aula presencial. Há uma cobrança socioemocional do próprio docente sobre sua prática imposta nestes tempos de pandemia como um desafio a ser transporto. Sobre esta percepção analisem os resultados gráfico 11, logo abaixo.

11. Neste período de pandemia, a aprendizagem do aluno, com às atividades não-presenciais, você considera:

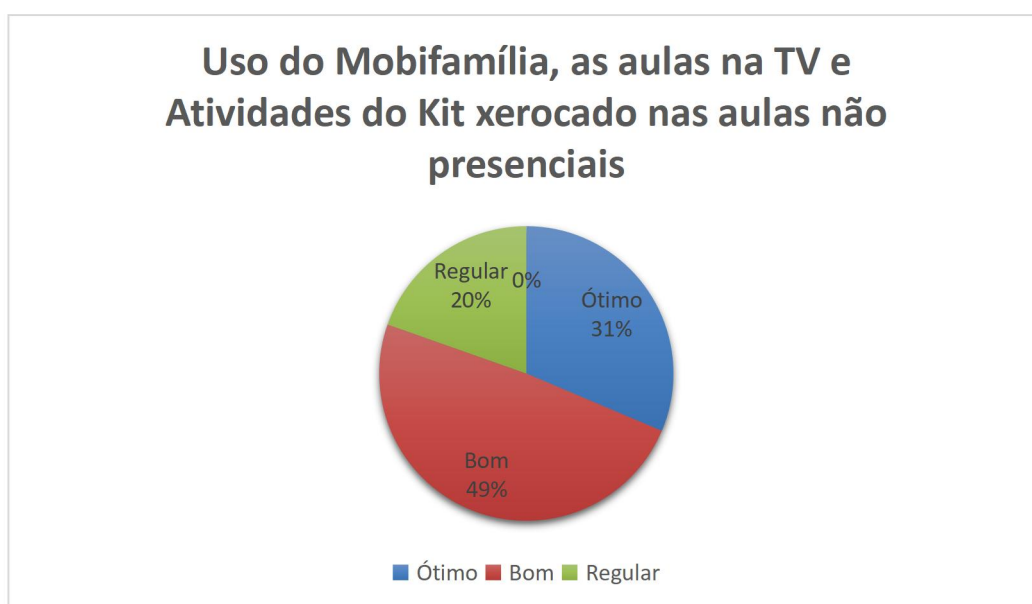
8 respostas



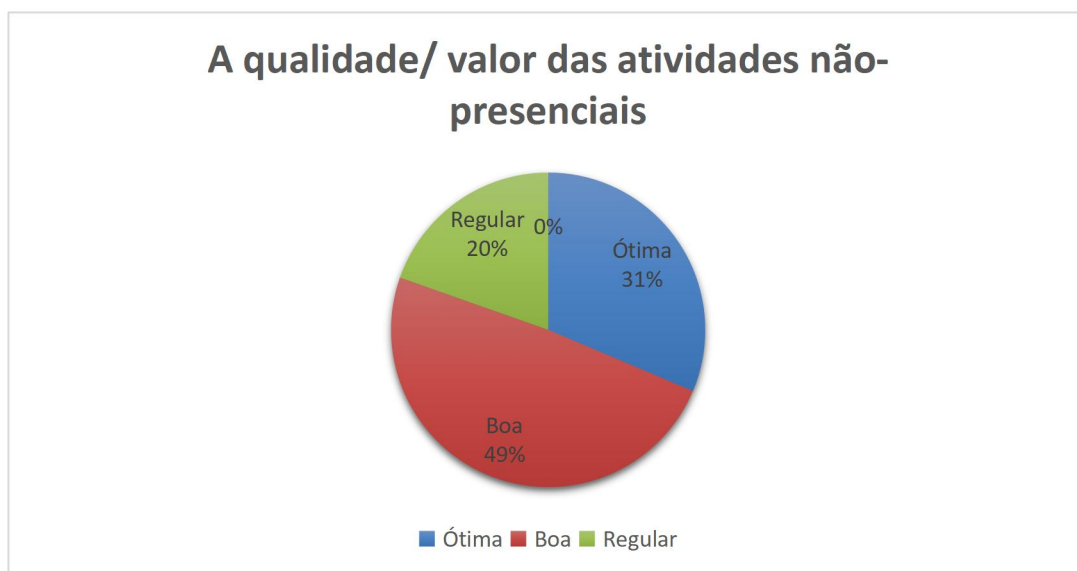
7. Análise dos Resultados: a percepção dos pais de alunos sobre “a gestão colaborativa das atividades não-presenciais do ensino fundamental no período pandêmico

Sobre a participação da comunidade escolar neste processo de gestão colaborativa, a mudança sentida foi no processo de envolvimento no modelo remoto, onde, se abriu possibilidades de trabalho pedagógico, de forma não-presencial mas, que seria impossível sem o apoio e o auxílio dos pais dos alunos e de toda a comunidade escolar. Neste sentido, podemos enfatizar que as transformações que ocorreram fruto da crise impuseram uma nova forma de relacionamento mais democrático e emancipatório.

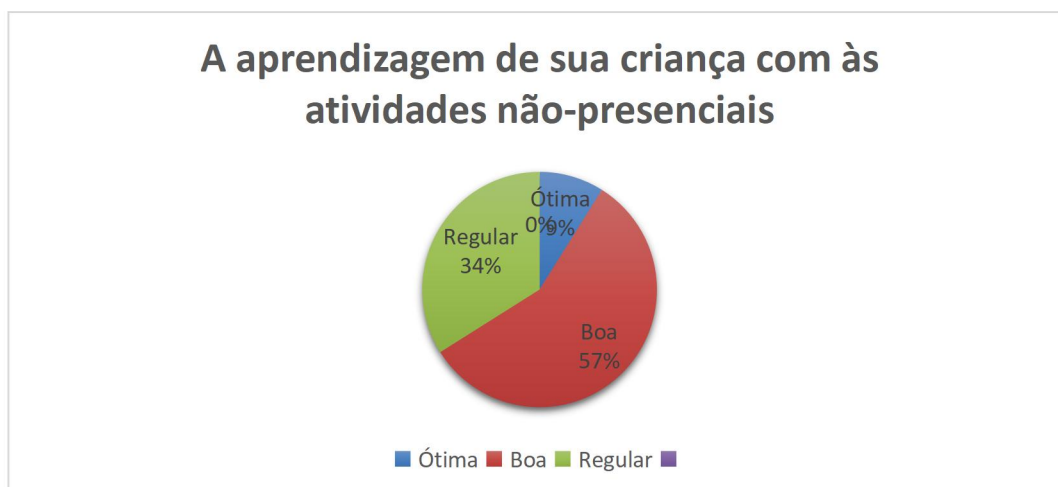
Especificamente neste modelo de aulas não-presenciais, na utilização do Mobifamília, aulas na Tv, uso de aplicativos e do Kit Xerocado. A pesquisa mostrou que 31% acham ótimo e aprovam o modelo de ensino remoto com uso dos recursos tecnológicos, 49% acham bom e apenas 20% consideram-no regular. Observe o resultado abaixo.



Sobre a qualidade das atividades produzidas pelos docentes, 49% dos pais acham boa, 31% ótima e apenas 20% regular. Vale destacar que os pais entendiam que “qualidade/ valor” significava “atividade bem-feita”. Neste sentido, os pais foram inclusos nas diversas ações em prol da aprendizagem e se desenvolveu uma maior potencialidade de formas participativas e inclusivas na escola.



No item sobre a aprendizagem das crianças, 57% dos pais consideraram que os mesmos estavam com boa aprendizagem; 34% uma regular aprendizagem e apenas 9% consideraram a aprendizagem dos alunos ótima. A pesquisa mostrou que o ensino na forma de atividades não-presenciais construiu uma complexa relação, uma nova dimensão didática, tornando todos os sujeitos partícipes para uma reflexão sobre o momento atual (da pandemia) e o futuro.



8. Considerações Finais

À guisa de conclusão considero o quesito mais importante deste estudo foram às respostas similares, reflexivas, compreensivas dos docentes e pais, bem como as formas e percepções sobre o fenômeno da educação com clareza. Portanto, a escola optou e teve que partir para um “inédito viável” (FREIRE, 2006).

O viável foram os desafios e novos planejamentos, para o que se convencionou de o “novo normal”. As tecnologias que antes eram um “brilho a mais”, passaram a ser a principal ferramenta de ensino e aprendizagem. Houve uma ressignificação dos vínculos criados entre crianças/alunos e professores; assim como os vínculos entre escola e crianças/alunos e pais foram fortalecidos. E surgiu um novo modelo experimentado, forjado no que se tornou necessário e urgente: fazer algo para não parar o processo de aprendizagem das crianças.

A parceria Escola-Comunidade interferiu positivamente na consecução de todas as etapas do trabalho pedagógico realizado pela Escola, foi transformadora de realidades, contribuindo para que a instituição cumprisse sua função social. Na percepção dos docentes (87,5%) consideraram a aprendizagem dos alunos regular, enquanto 57% dos pais consideraram a aprendizagem através do ensino remoto boa. A percepção sobre a adequação das atividades para o modelo não-presencial foi aprovada por 63% dos pais de alunos.

Todos os parceiros que souberam ouvir chamado e vieram fazer parte de um processo novo, não-convencional procuraram não deixar “nenhum aluno para trás”. Se estabeleceu uma parceria de sucesso, vivenciando alguns percalços, mas sempre centrada numa Pedagogia do Afeto, da conquista, no fortalecimento da gestão colaborativa e da parceria escola-comunidade.

Referências

- ALVES, Wanderson Ferreira. O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade. Campinas: Papyrus, 2010.
- ANTUNES, R. Coronavírus: O trabalho de sob o fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. 3 ed. Brasília: Liber, 2008.
- ARROYO, M. G. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOY, L. C. G.; DUARTE, A. M. C. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 81-104, 2014.

BRASIL. MEC. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União: ed. 53, seção 1, Brasília, DF, 18 mar. 2020b.

BRASIL. MEC. Súmula do Parecer CNE/CP n. 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União: ed. 83, seção 1, Brasília, DF, 4 maio 2020c.

CUNHA, J. M. P. (org.). Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: Unicamp, 2006.

DALBEN, A. Caminhos da construção de uma Avaliação Institucional Participativa. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 346-374, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, A. C. A Participação Docente e Colegiada no processo de construção do currículo de Tempo Integral. (Dissertação de Mestrado). Universidade Tecnológica Intercontinental/ UTIC. Paraguay, 27 de jul./2017.

KAZTMAN, R. (org.). Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay. Montevideo: PNUD/CEPAL, 1999.

MENEZES, C. et al. Artigo: educação a distância no contexto universitário. UFRGS, Porto Alegre, 24 dez. 2020.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e180201, 2019.

NÓVOA, A. O professor, a escola e as mudanças educacionais – entrevista com professor António Nóvoa. Textos Reflexivos. São Paulo: GRUHBAS Projetos Educacionais e Culturais, 2004.

PRETTO, N. D. L.; BONILLA, M. H. S.; SENA, I. P. F. S. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela Covid-19. Salvador: Edição do autor, 2020.

SANTOS, B. S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SILVA, K. F.; PRATA-LINHARES, M. M. Tecnologias digitais de informação e comunicação e educação a distância na formação docente: qual inovação? Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 137-150, jan.–abr., 2020.

UNESCO. Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. UNESCO COVID-19 Education Response. Education Sector issue notes. Issue note n. 2.1. Paris: UNESCO, Apr. 2020a.

UNESCO. Adverse consequences of school closures. COVID-19 Educational Disruption and Response. Paris: UNESCO, 2020b/ 2020c.