

ORGANIZADORES

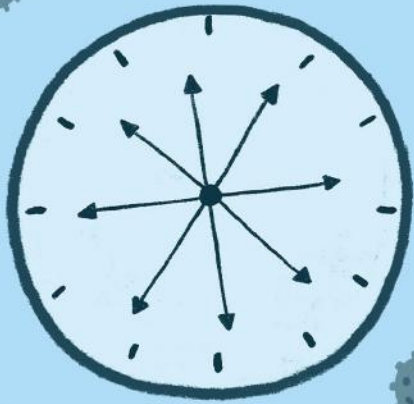
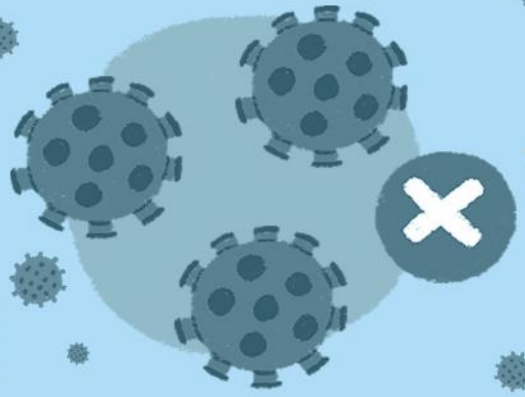
Mariluce Poerschke Vieira, Camilia Susana Faler
Carla de Almeida Martins Basso, Sergio Begnini



IMPACTOS da PANDEMICIA

Covid-19 na Educação do
Município de Chapecó (SC)







IMPACTOS da PANDEMIA

Covid-19 na Educação do
Município de Chapecó (SC)

Editora Unoesc

Coordenação

Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro
Revisão metodológica: Carlos Libman
Adaptação de Projeto Gráfico e capa: Saimon Vasconcellos Guedes
Diagramação: Saimon Vasconcellos Guedes

Estúdio Minetto

Direção de Criação: Éder Minetto - Estúdio Minetto
Ilustrações: Solange Schaefer
Capa: Solange Schaefer, Roberto Soares
Projeto Gráfico: Roberto Soares

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Impactos da pandemia: Covid-19 na educação do Município de Chapecó (SC) / Mariluce Poerschke Vieira...[et al.], organizadores – Joaçaba: Editora Unoesc, 2022.

142 p. : il. ; 28 cm

ISBN: 978-85-98084-17-6
ISBN e-book: 978-85-98084-16-9
Inclui bibliografia

1. Educação - Estado. 2. Pandemias. 3. Escolas - Organização e administração. 4. Saúde mental. 5. Tecnologia educacional. I. Vieira, Mariluce Poerschke, (org.).

CDD

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Aristides Cimadon

Vice-reitores de Campi
Campus de Chapecó
Carlos Eduardo Carvalho
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Xanxerê
Genesio Téio

Pró-reitora Acadêmica
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Administração
Ricardo Antonio De Marco

Conselho Editorial

Jovani Antônio Steffani
Tiago de Matia
Sandra Fachineto
Aline Pertile Remor
Lisandra Antunes de Oliveira
Marilda Pasqual Schneider
Claudio Luiz Orço
Ieda Margarete Oro
Silvio Santos Junior
Carlos Luiz Strapazzon
Wilson Antônio Steinmetz
César Milton Baratto
Marconi Januário
Marcieli Maccari
Daniele Cristine Beuron

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.

APRESENTAÇÃO

Aprendendo e reaprendendo. Até poucos anos atrás, muito se falava que a educação era um dos campos da vida humana mais estáveis, estagnado até. Analisando-a em contraste com a evolução da tecnologia, seja nas áreas biológicas, computacionais, químicas e físicas, a educação parecia estar parada no tempo.

E aí surgiu uma pandemia, situação de saúde pública com a qual nenhuma das atuais gerações de humanos havia vivido, nem tampouco estava preparada. Havíamos vivido a última pandemia a aproximadamente um século atrás, portanto não esperávamos preparados para a Covid-19.

E a educação? Primeiro preciso recuperar a importância que a educação teve para a solução, ainda que não totalmente definitiva, para a Covid-19. Foi por meio do conhecimento científico acumulado, passado de geração em geração pela mesma educação vista como estagnada, tradicional, conservadora e até atrasada, que permitiu a que a sociedade encontrasse soluções paliativas e preventivas e o desenvolvimento de vacinas que limitaram as mortes globais a menos de 7 milhões

documentadas até o momento. Comparando-se à pandemia de 1918-1919, a qual deixou um rastro de mais de 50 milhões de mortes mundo afora, podemos ver que como sociedade humana, fomos colocados à prova e saímos vencedores, ao custo de ainda muita dor e sofrimento, mas saímos da pandemia mais preparados.

Mas, se a educação pode ser vista como sustentáculo da nossa rápida resposta à crise, ela também foi uma grande vítima. Como manter uma atividade que esteve durante séculos ancorada no convívio entre estudantes e mestres como seu pilar essencial? Como manter ativas escolas após a necessária decretação de distanciamento social? Passamos por dilemas éticos, problemas tecnológicos, metodológicos e estruturais pelos quais não estávamos preparados.

A presente obra, organizada pelos professores Mariluce Poerschke Vieira, Camilia Susana Faler, Carla de Almeida Martins Basso, e Sergio Begnini, ancorada no projeto de Pesquisa Impactos da Pandemia na Educação do Município de Chapecó e no Projeto Rede de Interlocação e Apoio para a Escola Online, financiado pelo Instituto BRF e realizado pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, contando com o prestimoso apoio da Secretaria Municipal

de Educação de Chapecó, e da Coordenadoria Regional de Educação da região de Chapecó, procura desvendar os desafios, as soluções, os avanços e retrocessos vividos pela educação no município durante a pandemia.

O livro se inicia com o capítulo sobre as ações das instituições públicas instaladas no município de Chapecó, demonstrando os esforços conjuntos dos diversos entes para viabilizar a manutenção das atividades e o retorno seguro à presencialidade quando possível.

A gestão escolar, abordada no capítulo II, demonstra que os gestores escolares, em sua maioria mulheres, precisaram adaptar sua rotina de trabalho, incorporando ferramentas de comunicação, como o *Whatsapp*, e ampliando sua carga de trabalho para enfrentar novos desafios de dificuldade de aprendizagem e de problemas emocionais que se acentuaram no período.

Partindo da premissa de que a alfabetização vai além de ensinar o aluno a ler e escrever, o capítulo III aborda as experiências de professores alfabetizadores, identificou retrocessos na aprendizagem, bem como intensificação das desigualdades. Os autores discutem a dificuldade do ambiente familiar em favorecer o processo de alfabetização em um contexto de educação remota. A questão familiar segue sendo tema caro na abordagem realizada no capítulo sobre a

Educação Infantil. O baixo comprometimento familiar e a dificuldade de acesso às tecnologias são apontados como empecilhos do melhor aproveitamento neste nível de educação. Aliás, a questão tecnológica perpassa diversos dos capítulos, inclusive o capítulo que trata das contradições. Por um lado, a tecnologia permitiu àqueles, instituições e estudantes, que estavam mais preparados seguir razoavelmente bem no processo de aprendizagem, enquanto aumentou as desigualdades, sendo que aqueles estudantes e professores com maior dificuldade no acesso à tecnologia foram prejudicados no processo.

Também os próprios discentes reforçam que o uso da tecnologia, com aulas mediadas pela dupla *smartphone* e internet, foi o que viabilizou a manutenção dos processos de aprendizagem. Porém, também os alunos, embora reconheçam a importância das atividades desenvolvidas, declaram preferir as aulas presenciais, também porque entendem que o ambiente familiar não apresenta as condições adequadas.

Se a adaptação das metodologias voltadas a estudantes regulares já pressupunha dificuldades, era de se esperar que entre os alunos de inclusão, as dificuldades se agigantariam. Os autores do capítulo que analisa a educação especial identificaram tais dificuldades. Assim como na educação regular, as tecnologias digitais foram muito utilizadas pelos professores responsáveis pela inclusão, porém com grandes dificuldades. Estratégias alternativas foram adotadas, como o envio de materiais impressos para que as

famílias pudessem conduzir o conteúdo junto aos seus. As dificuldades fizeram com que houvesse um preocupante enxugamento do currículo abordado, o que só reforça a importância do papel do professor na educação inclusiva.

O tema saúde mental é abordado nos últimos dois capítulos do livro, um deles se debruçou sobre os níveis de ansiedade de alunos concluintes do ensino fundamental e do ensino médio, relacionando com a prática de atividades físicas. Além de ter identificado um baixo nível de prática de atividades físicas entre os estudantes, o estudo também identifica um preocupante aumento da ansiedade entre os adolescentes. Já o último capítulo trata da saúde mental dos professores, sendo identificado um aumento

abrupto dos níveis de ansiedade, irritabilidade e até depressão durante a pandemia, com uma redução no período pós-pandemia, mas que se estabilizou em níveis mais altos do que no período pré-pandêmico. Estes resultados sugerem a necessidade de ações de atenção à saúde mental tanto de discentes como de docentes.

Enfim, acreditamos que esta obra traz um retrato da difícil experiência pela qual passaram discentes, docentes e dirigentes da Educação no município de Chapecó, retratando as dificuldades, os retrocessos, os avanços, e as carências que agora devem ser endereçadas para que possamos recuperar as perdas e dar as condições às nossas crianças e adolescentes de evoluírem e alcançarem o seu potencial.



PROF. DR. CARLOS EDUARDO CARVALHO

Vice-Reitor da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus Chapecó.
Doutor em Administração e Turismo pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

AGRADECIMENTOS

Os organizadores desta obra agradecem pela parceria da Secretaria Municipal de Educação representada pela secretária Sr.^a Astrit Maria Savaris Tozzo e da Coordenadoria Regional de Educação, representada no período da coleta de dados da pesquisa pela Sr.^a Benete Maria Conci, Supervisora Gestão de Pessoas e a atual representante Sandra Maria Galera que foram parceiras neste projeto.

Os agradecimentos seguem para a Dra. Vânia Augusta Cella Piazza, Promotora de Justiça da 3^a Promotoria de Justiça da Infância e Juventude representante do Ministério Público Estadual, a Sr.^a Ana Paula de Oliveira Scherer que no período do Ensino Remoto representava o Conselho Municipal de Educação e o Comitê de Gerenciamento da Pandemia na Educação, a Sr.^a Silvana Aparecida Carlesso e Cristiane de Oliveira

Fiorentini, Consultoras Educacionais, que colaboraram com informações sobre as ações tomadas pela Coordenadoria Regional do estado frente a pandemia COVID-19.

Além destas, a Sr.^a Margarete Borille de Oliveira, Assessora de Gerência na Secretaria Municipal de Educação, a Lisandra Alves Rosa Moraes e a Grazielli Alves Almeida Canalle, Integradoras da Coordenadoria Regional de Educação, as quais contribuíram divulgando a pesquisa para os gestores e coordenadores das escolas municipais e estaduais, assim como todos os gestores (as), professores (as) e alunos (as) das escolas da rede privada, federal, estadual e municipal que participaram da pesquisa.

Aos docentes e discentes dos cursos de graduação, mestrado e doutorado da Universidade do Oeste de Santa Catarina,

autores dos artigos, os quais se dedicaram para mostrar dados relevantes que possam auxiliar os leitores deste e-book a entender melhor sobre os Impactos da Pandemia na Educação do Município de Chapecó.

Estendemos os agradecimentos, a Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus Chapecó e ao Instituto BRF pelo

incentivo a Pesquisa Impactos da Pandemia na Educação do Município de Chapecó e ao Projeto Rede de Interlocação e Apoio para a Escola Online, pois é por meio dos resultados da pesquisa e da rede de interlocação que poderemos criar ações e buscar melhorias para Educação do nosso município junto as escolas das redes municipal, estadual, federal e particular.



MARILUCE POERSCHKE VIEIRA

Mestre em Ciência do Movimento Humano
mariluce.vieira@unoesc.edu.br



CARLA DE ALMEIDA MARTINS BASSO

Mestre em Ciência da Computação
carla.basso@unoesc.edu.br



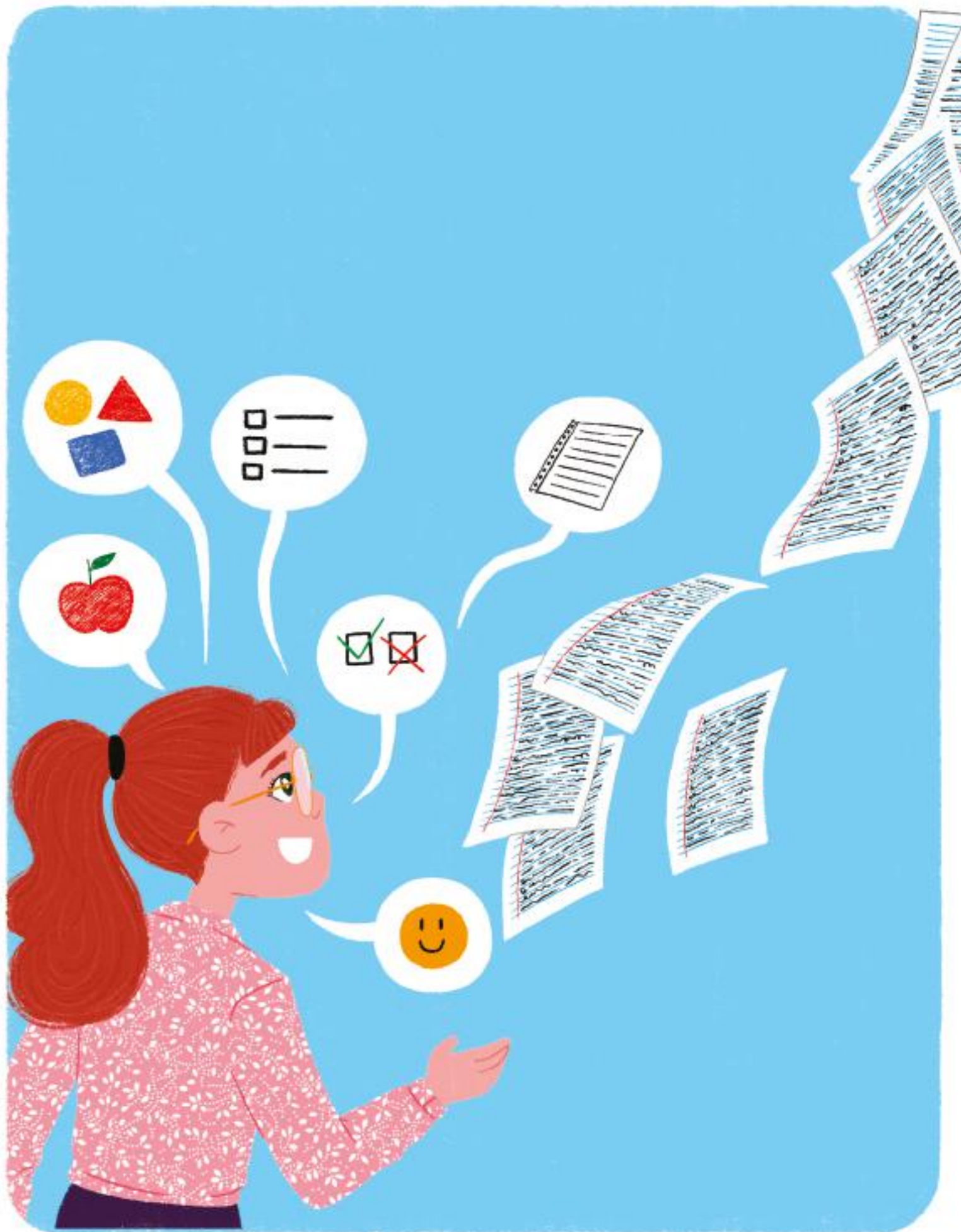
CAMILIA SUSANA FALER

Doutora em Serviço Social
camilia.faler@unoesc.edu.bredu.br



SERGIO BEGNINI

Doutorado em Administração
sergio.begnini@unoesc.edu.br

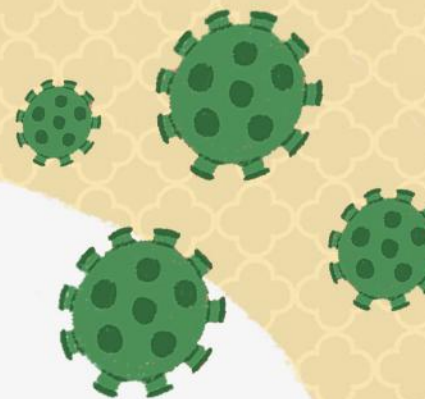


SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
AGRADECIMENTOS.....	8
Capítulo I - AÇÕES DO PODER PÚBLICO NO SETOR EDUCACIONAL FRENTE A PANDEMIA COVID 19	13
CAPÍTULO II - GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO EM CHAPECÓ/SC	19
CAPÍTULO III - EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DOS ANOS INICIAIS EM PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	35
CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA DE COVID-19: APRENDIZAGEM E CONTEXTO DE TRABALHO DAS REDES DE ENSINO DE CHAPECÓ/SC	51
CAPÍTULO V - A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: UM COMPLEXO DE CONTRADIÇÕES FRENTE AO MEIO TÉCNICO-CIENTÍFICO-INFORMACIONAL NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ (SC).....	65
CAPÍTULO VI - UM PANORAMA ACERCA DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19 NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ/SC	83
CAPÍTULO VII - PANDEMIA COVID-19: OLHAR DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO.....	97
CAPÍTULO VIII - SAÚDE FÍSICA E MENTAL DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÓS PANDEMIA COVID-19.....	115
CAPÍTULO IX - PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA E OS NÍVEIS DE ANSIEDADE E DEPRESSÃO PÓS PANDEMIA	127



CAPÍTULO I



AÇÕES DO PODER PÚBLICO NO SETOR EDUCACIONAL FRENTE A PANDEMIA COVID 19



Ana Paula de O. Scherer

Mestre em Educação
anapaula.scherer@unoesc.edu.br



Vânia A. Cella Piazza

Promotora de Justiça da 3ª Promotoria
de Justiça da Infância e Juventude



Astrit M. Savaris Tozzo

Secretária de Educação do
Município de Chapecó



Cristiane Fiorentin

Representante da Coordenadoria
Regional de Educação



Silvana A. Carlesso

Representante da Coordenadoria
Regional de Educação



O ano de 2020 marcou um período de grandes desafios para a Educação, principalmente por ter que, de uma forma muito rápida, se reinventar. Com o início da pandemia da Covid-19 e conseqüentemente com a organização das aulas de forma não presencial, as instituições de ensino, públicas e privadas, precisaram implementar novas estratégias para garantir o processo de ensino-aprendizagem, o que por conseqüência, revelou inúmeras outras fragilidades na educação do país. A partir deste cenário, uma instituição mereceu considerável destaque. O Ministério Público, principalmente as Promotorias de Justiça da Comarca de Chapecó que desempenham atribuições essenciais, principalmente na garantia de direitos, teve destaque durante a pandemia da Covid - 19 ao acompanhar, orientar e assegurar à população o acesso aos serviços essenciais.

Cabe destacar neste relato o papel da Dra. Vania Augusta Cella Piazza – Promotora de Justiça da 3ª Promotoria de Justiça da Infância e Juventude, a qual, juntamente com outros promotores participaram dos comitês de crise, fiscalizando, analisando os mapas de risco e acompanhando as ações para reverter os quadros adversos e a atuação do Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude e Educação do Ministério Público que prestou suporte às Promotorias da

Infância e Juventude de todo o estado para atuação nos municípios. Dentre as ações, Dra. Vania destaca que o trabalho em rede foi essencial, mencionando o Programa da Raia - Rede de Atendimento à Infância e Adolescência, que existe desde o ano de 2006, e tem como objetivo discutir o atendimento à infância e adolescência para a construção de práticas profissionais articuladas, interdisciplinares e intersetoriais, por meio de relações construtivas, promovendo ações que facilitem o desenvolvimento saudável, potencializando capacidades afetivas, cognitivas e sociais.

A promotora, durante a entrevista, também destacou a importância das ações desenvolvidas pelo Conselho Municipal de Educação e Comitê de Gerenciamento da Covid-19 na Educação, pois, articulados com o Ministério Público, acompanharam as ações de todas as instituições de ensino do município, regulamentaram e fiscalizaram o cumprimento de portarias e decretos, analisando os mapas de risco e acompanhando as ações para reverter os quadros de evasão e defasagem na educação. Dra. Vania conclui seu depoimento, ressaltando a importância de um trabalho em rede, ou seja, chamar todos os envolvidos para que se comprometam, pois, a Promotoria vem atuando efetivamente para minimizar e reverter os impactos, principalmente os deixados pela pandemia.



Finaliza destacando que o papel do Promotor é garantir direitos.

O momento inicial da pandemia, demandou o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, a fim de evitar a disseminação da COVID-19, forçando assim a paralização das aulas presenciais. Considerando o cenário de adaptação para aulas não presenciais de instituições públicas e privadas, houve a necessidade de nortear os estabelecimentos de ensino para criar condições de assegurar a continuidade do processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, o Conselho Municipal de Educação, órgão do sistema responsável pela legislação educacional, que regulamenta, fiscaliza e propõe medidas e que tem em sua composição, representantes das diferentes esferas



educacionais, com base na legislação, estabeleceram um trabalho para normatizar as adequações necessárias neste período pandêmico, garantindo a qualidade e equidade no atendimento escolar.

Considerando a necessidade da retomada gradativa das atividades sociais, econômicas e educacionais, elaborou-se, em regime de colaboração, protocolos de segurança sanitária, sendo responsáveis por estes, em cada sistema de ensino, o Comitê Municipal de Gerenciamento da Pandemia de COVID-19. Este, no âmbito do território municipal de Chapecó, constituiu-se com os mesmos membros do Conselho Municipal de Educação, integrando participantes da vigilância em saúde.

O Comitê Municipal teve participação ativa na elaboração do Plano de Contingência Municipal com Planos de Ação e Protocolos, seguindo o estabelecido nas Diretrizes para o Retorno





às Aulas e monitorando a execução dos Planos de Contingência das instituições de ensino. A coordenadora do Comitê Municipal, Ana Paula de Oliveira Scherer, relata que o mesmo continua realizando o monitoramento de 190 instituições que abrangem a educação, assistência social e cultura, mantendo os Planos de Contingência atualizados publicados no site da Prefeitura Municipal, bem como enviando orientações sempre que necessário.

A gestão de uma situação de crise, tão grave como a que nos confrontamos e tivemos que lidar, exige ajustes e adaptações de comando. A tomada de decisão entre os atores envolvidos neste processo exige um amplo diálogo e um trabalho em rede. Assim, enquanto gestores públicos, ou da rede privada de ensino, inúmeros foram os desafios.

Em depoimento, a Sra. Astrit Maria Savaris Tozzo, secretária

de educação no âmbito municipal, relata que o planejamento da implementação das diretrizes, dinâmicas e ações envolveram todas as esferas do poder público, porém o desafio inicial da retomada das aulas presenciais, foi garantir os insumos necessários para cumprir com todos os protocolos, já que a rede municipal conta com 86 instituições educativas.

Além de conseguir organizar de forma estrutural todas as instituições, outro desafio está sendo suprir com a defasagem na aprendizagem. Diante disso, a rede vem planejando ações, através de inúmeros projetos, adequando diferentes possibilidades/instrumentos de ensino e de aprendizagem que possam propiciar a equidade.

A secretária menciona ainda a preocupação e os esforços que vem sendo realizados pela administração para criar mecanismos de escuta e diálogo eficientes entre a Rede de Ensino, as unidades escolares, serviços de atendimento e comunidade escolar para fortalecer o vínculo com as famílias. Finaliza, registrando que além da preocupação com a aprendizagem, tem-se uma atenção especial também com o acolhimento e aspectos socioemocionais de toda a comunidade escolar.

Já na rede pública estadual, representada pela Cristiane Fiorentin e Silvana Aparecida Carlesso (Comitê Municipal), relatam que em relação a organização das escolas do Estado durante



o período de aulas não presencial, as mesmas receberam orientações da Secretaria de Estado da Educação durante todo o período de aulas não presencial. Também tiveram formação e elaboraram seu próprio Plano de Contingência (Plancon) a fim de se organizar, enfrentar e minimizar os efeitos da Pandemia. O Comitê Municipal (de cada Município das Escolas da CRE de Chapecó) orientou a elaboração, aprovando e acompanhando todo o processo de adaptação, inclusive com visitas de auditoria da Vigilância Sanitária Municipal. Nesse sentido, cada escola tentou executar as medidas e ações descritas no seu plano. A Secretaria Estadual forneceu os EPIs para uso Escolar (máscaras, álcool em gel...). A gestão escolar coordenou os horários de atendimento presencial na escola, distribuição de alimentos para os alunos, materiais pedagógicos impressos. Através da implantação do “Google for Education” pelo Estado, as escolas puderam assegurar para os alunos que possuíam conexão, aulas síncronas e assíncronas durante o período.

Mencionam ainda, que as maiores dificuldades foi lidar com o medo. Independente da função de cada ator na escola, foi necessário em muitos momentos, a aproximação, mesmo nas horas mais difíceis durante a pandemia. Foi necessário acionar gestores, equipe administrativa para estar na escola, e até ir às comunidades para entregar os alimentos e o material pedagógico para os alunos. A busca dos alunos,



das famílias que não participavam das aulas remotamente, nem iam até a escola buscar o material impresso, e também atrair os alunos para que fizessem as atividades foi outra dificuldade encontrada.

Finalizam, relatando ter ainda alguns desafios, como sanar ou diminuir as lacunas de aprendizagem, e, lidar com as sequelas que o vírus deixou, não só física (para algumas pessoas), mas também psicológicas. Muitos professores doentes, cansados e alunos desestimulados.

Com o período de pandemia, o qual ainda estamos vivenciando, mesmo que de forma mais branda, aprendemos inúmeras questões, dentre elas, trabalhar de forma conjunta. Um período que revelou muitas vulnerabilidades na educação, mas também mostrou que é possível estabelecer caminhos, ações e mudar contextos.





CAPÍTULO II

GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA:

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO EM CHAPECÓ/SC



RESUMO

A pandemia do Covid/19 assolou o mundo em todos seus aspectos, saúde, sociais, econômicos, educacionais entre outros, interferindo diretamente no presente e futuro da humanidade. Para a educação formal os impactos foram e são notoriamente experienciados no momento presente, a curto, médio e longo prazos, implicando que diferentes atores integrem esforços por meio de políticas públicas para mitigar os efeitos negativos deixados com essa crise. Dentre os atores, os gestores educacionais têm papel fundamental nesse processo. O objetivo deste estudo foi identificar a atuação da gestão escolar na pandemia. Trata-se de um estudo de método de abordagem quantitativa. Os achados mostram o perfil dos (as) gestores (as), sendo na sua maioria mulheres, com experiência na área de gestão a mais de um ano. Sobre a atuação no período pandêmico, consideraram-se preparadas para o momento, apesar da jornada de trabalho ter aumentado, com determinação buscaram seguir em frente, assim como, conseguiram mediar conflitos que adivinham de todos os setores. Com relação a principalmente ferramenta de comunicação utilizada pelos gestores (as) foi *WhatsApp*. Por outro lado, denotaram maior defasagem da aprendizagem e os problemas emocionais dos alunos devido a pandemia. As medidas tomadas pelos gestores na pandemia mostram-se uma experiência única, considerando que no início, não havia nenhum parâmetro diretivo, para o referido momento presente e futuro. A construção foi gradativa e fundamentada na realidade do contexto escolar. As vivências mostram ainda, a importância da integração entre os atores envolvidos como estratégias para superar as lacunas deixadas pela pandemia.

Palavras-Chave: Gestão; Escola; Pandemia.



Daiane Pavan

Doutora em Desenvolvimento Regional
daiane.pavan@unoesc.edu.br



Camília Susana Faler

Doutora em Serviço Social
camilia.faler@unoesc.edu.br



Ana Paula Reche

Estud. de Psicologia da Unoesc
Chapecó | Bolsista Uniedu



Poliana Estulano

Estudante de Psicologia da Unoesc
Chapecó | Bolsista Uniedu

INTRODUÇÃO

A educação historicamente apresenta-se como uma questão complexa para o debate acadêmico, uma vez que o ato de educar não segue um modelo universal e estático que se produz sempre da mesma forma e com os mesmos efeitos nas diferentes culturas. Conforme Noé (2000, p. 23), apesar das diversas abordagens que tratam sobre o assunto, existe um ponto de convergência entre os autores, segundo o qual “[...] a educação constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (valores, normas, atitudes, experiências, imagens, representações) cuja função principal é a reprodução do sistema social”. Ou seja, a educação é percebida como indissociável da sociedade sendo afetada diretamente pelo ambiente. As relações socioeducativas são fundamentais para o processo educacional, sendo realizada por professores, alunos, famílias e comunidade, sendo estes influenciados diretamente pelas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade (GIODANO, 2021).

Em meio a estes fatores, este estudo em questão teve como foco teórico a gestão escolar considerando os desafios a partir da pandemia de Covid-19. Cabe destacar que ao final do ano de 2019 quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) recebeu alerta sobre uma desconhecida pneumonia na cidade de Wuhan, na China, devido ao desenfreado contágio, logo, se caracterizou como sendo um surto de uma doença nunca identificada em seres humanos. Em 11 de março de 2020 a OMS declarou como

sendo uma pandemia de Covid-19, uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus.

Neste contexto pandêmico um dos setores diretamente afetados foi a educação, segundo o Censo Escolar de 2019 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas mais de 180 mil escolas de ensino básico espalhadas pelo Brasil. O fechamento das unidades escolares gerou a necessidade de adaptação que exigiram dos gestores escolares a tomada de decisão e planos de ação para gerenciar a nova realidade escolar.

Portanto, o objetivo geral do estudo foi identificar a atuação da gestão escolar na pandemia. De maneira específica pretendeu-se: a) caracterizar o perfil sociodemográficos dos gestores das escolas da rede pública e privada no município de Chapecó e b) analisar os desafios que os gestores das escolas enfrentaram durante a pandemia. O estudo justificou-se uma vez que com a pandemia a gestão escolar que já se apresentava desafiadora passou a agregar novas necessidades e, conhecer a percepção dos gestores que poderá auxiliar a gerar novos conhecimentos e mapear possibilidades de ações para o presente e para o futuro.

O estudo estrutura-se da seguinte maneira a partir desta introdução: fundamentação teórica que tem como foco a gestão escolar e seus desafios; seguidos dos procedimentos metodológicos empregados na pesquisa para a análise de resultados.



1 GESTÃO ESCOLAR

Quando o assunto é gestão sabe-se que se trata de um cargo complexo e repleto de desafios. Na gestão escolar o cenário não poderia ser diferente, além das questões financeiras, burocráticas e administrativas que envolvem o trabalho dos diretores/gestores, compreende-se ainda os aspectos subjetivos da gestão escolar. Assim como o mundo evolui cada vez mais rapidamente, as instituições de ensino precisam acompanhar esta evolução em seus processos de ensino-aprendizagem, disponibilizando aos estudantes as ferramentas necessárias para que possam se enquadrar na realidade atual. Tais atualizações passam e dependem em partes da qualidade de gestão destas instituições (SOUZA; RIBEIRO, 2017, p. 108).

Segundo Oliveira (2018) existem muitas concepções e teorias que tentam conceitualizar a Gestão Escolar. Dentre elas encontram-se as de autores como Santos Filho (1998), Bordignon e Gracindo (2000), Libâneo (2007), Lück (2007), Paro (2008), Vasconcellos (2009), Burak e Flack (2011), e Cattani e Hozlmann (2011), que entendem a gestão nas escolas como sendo um processo democrático e que deve ser construído de maneira coletiva:

Participação e autonomia são, segundo esses teóricos, fatores fundamentais para que a escola construa um espaço de gestão escolar democrática. A partir desse conceito, compreendem também que a figura do diretor muda do administrador para o líder democrático, que busca ser um integrador da comunidade escolar, almejando ser também um conciliador das diversas opiniões e anseios desse grupo (OLIVEIRA; *et.al*, 2018, p. 6).

Para Souza (2017) a gestão escolar no Brasil ainda encontra muitos desafios a serem superados, desde a formação acadêmica dos professores, que não recebem o devido preparo para as questões relacionadas a gestão das escolas e, quando precisam assumir tal papel, não possuem os conhecimentos necessários para a atuação, acabando por encontrar inúmeras dificuldades relacionadas ao cargo.

Portanto a gestão escolar necessita estar motivada e com condições físicas e mentais para desenvolver seu trabalho de forma equilibrada, com confiança para o restante da equipe, potencializando desta forma a participação de todos no sentido de transformar a escola em um local que possibilitará a construção do conhecimento.

2 A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Com o cenário de pandemia vieram muitas mudanças em diversos contextos. As pessoas precisaram aprender novas formas de se conectar umas com as outras em um momento em que o contato físico se tornou inviável e até mesmo temido pela população do mundo todo. Empresas precisaram reinventar suas estratégias, investindo em tecnologias e novas implementações para que as atividades continuassem e a economia permanecesse rodando. As escolas precisaram aderir às aulas remotas, iniciando assim o uso da tecnologia na realização dos processos educacionais.



Este cenário trouxe algumas dificuldades para a gestão escolar tanto no âmbito público quanto no privado, tais dificuldades são apontadas por Peres (2020) e envolvem o processo de normatização de acordo com as exigências e protocolos instaurados; o preparo e manejo de professores, pais e alunos; as dificuldades e falta de preparo com relação às tecnologias que passaram a ser utilizadas; a preocupação com as condições socioeconômicas dos alunos no que diz respeito ao acesso às tecnologias; etc.

O desafio que ora se impõe aos gestores de escola, além da obtenção de melhorias nos índices educacionais da sua unidade escolar, passou a ser o de inovar-se para liderar com eficácia e eficiência esse novo contexto educacional, mantendo a credibilidade do processo de ensino e aprendizagem apesar das adversidades. Para isso, o gestor deverá agregar, aos já existentes, valores essenciais que fazem a diferença tanto na individualidade como na coletividade. Dentre eles a sensibilização para que os objetivos comuns da instituição de ensino não sejam esquecidos, sendo retomados a partir de uma nova realidade, considerando também a ampliação da construção de ambientes cooperativos, de respeito, de senso de pertencimento, de autodesenvolvimento (PERES, 2020, p. 24).

Araújo (2021) reforça as dificuldades com relação às questões socioeconômicas dos alunos nesta transição das aulas presenciais para o online. Sabe-se que, principalmente nas escolas públicas, muitas crianças vivem em situações de vulnerabilidade social, não possuindo maneiras de acessar as aulas online, prejudicando assim seu desenvolvimento e rendimento escolar. Neste sentido as ações dos diretores/gestores escolares precisaram se voltar também às especificidades de cada indivíduo e ao contexto em que as escolas estavam inseridas.

Portanto, a relevância de uma gestão democrática, participativa e colaborativa torna-se ainda mais necessária no momento de pandemia, considerando a escola como um centro de direitos e deveres, é crucial o contínuo funcionamento escolar. Contudo, o gestor precisa criar estratégias capazes de oferecer suporte aos alunos, responsáveis, professores e funcionários, sem prejudicar o processo educativo e sem riscos à saúde destes sujeitos (ARAUJO *et al.*, 2021, p. 6).

Além das dificuldades de habituação ao ambiente virtual, a autora aponta ainda os desafios com relação a retomada das aulas presenciais, onde os gestores precisaram encontrar formas e recursos para dar conta das exigências e normatizações advindas da pandemia:

Essas propostas de retorno escolar envolvem diretamente a ação do gestor escolar por considerarem a: readequação do calendário escolar; possibilidade de retorno gradual e de trabalhar com uma porcentagem reduzida de alunos em sala de aula, quer seja em sistema de rodízio ou não; ausência de profissionais do grupo de risco; necessidade da organização de regras de distanciamento social; intensificação das ações dos protocolos de higiene e saúde exigidos pelos órgãos sanitários, visando minimizar possíveis riscos de contaminação e detecção precoce de sintomas da Covid 19, dentre outras questões (PERES *et al.*, 2020, p. 25).

Deste modo, como profissionais das demais áreas, os gestores e professores foram forçados a interromper suas funções de forma presencial e iniciar em home office. Essa mudança imediata da rotina trouxe a integração do ambiente de trabalho e o familiar, ocasionando dificuldades em se desligar do trabalho, criando a percepção de que todos os dias são “segundas-feiras”. As tarefas passaram a ser executadas simultaneamente, pois a demarcação do espaço de trabalho e casa, deslocamento a escola e o sino de entrada e saída pararam de existir (ZANOL *et al.*, 2020).



No âmbito escolar, este é um desafio encarado diariamente por professores e gestores, que vivenciam sentimentos excessivos, de ansiedade e angústia, se tornando indispensável recursos para autorregulação emocional diante da decepção de não estarem se sentindo produtivos (DIAS; PINTO, 2020).

A equipe gestora, composta por diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, são responsáveis por organizar e elaborar estratégias em todas as situações para a atuação dos docentes, desde o planejamento até a efetivação de seu trabalho, de acordo com os princípios do projeto de ensino vigente (ARANHA, 2015). A gestão escolar, segundo Freitas; Gurgel (2021) necessitou se apropriar do conceito e da prática da gestão humanizada com vistas ao desenvolvimento de um olhar diferenciado para alunos e professores, que passaram por momentos tão difíceis na pandemia, com a perda de entes queridos, dificuldades financeiras, tendo na escola um suporte para transformar a realidade local, e contribuir também para desmistificar a figura do gestor e de toda equipe escolar na busca de uma educação mais humanizada.

Segundo Libâneo (2007), defende que a ação de gestão é caracterizada por vários processos para se chegar a uma decisão e fazê-la funcionar. As tarefas no âmbito escolar (planejamento, estrutura organizacional) são resultados de um vasto processo eficaz de tomadas de decisões para atingir os resultados educacionais pretendidos. O mesmo também enfatiza o caráter compartilhado do trabalho em equipe, entende que a gestão escolar é um

atributo da direção, entendida como um trabalho conjunto.

De acordo com Teixeira *et al.*, (2020), tem sido necessário reinventar a educação em tempos de pandemia. Todos os modelos de ensinos necessitaram passar de uma forma inesperada por adaptações, reestruturando ambientes de aprendizagem de forma emergencial os quais demorariam anos para serem realizados. “Em certa medida, tal migração acelerou o reinventar de prática pedagógica, ressignificando antigos espaços e criando novos lugares para a aprendizagem e o ensino” (TEIXEIRA *et al.*, 2020, p. 1). No entanto, este não é um trabalho isolado e solidário, deve ter o envolvimento de inúmeras pessoas.

Esta nova situação tem gerado inúmeros desafios à Educação, como um todo, atingindo, em especial, docentes, estudantes, gestores e familiares, ao mesmo tempo em que oportunizou um despertar para a valorização e ampliação da educação online no país e no mundo (TEIXEIRA *et al.*, 2020, p. 1-2).

Guedes; Prado; Do Prado Anjos (2021) destacam que um dos desafios principais será a gestão da educação digital figurando com um desafio constante de reflexão, adaptação e aperfeiçoamento da gestão da sala de aula virtual, além da necessidade da formação continuada dos profissionais da educação, com foco na educação digital.

Costa (2021) destaca que a pandemia da Covid-19 gerou perdas significativas na educação, evidenciando alguns gargalos, assim a educação nunca mais será a mesma pois



precisará sempre considerar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) como ferramenta de aprendizagem pois elas são parte da dinâmica do novo processo de socialização que milhares de crianças e adolescentes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo faz parte de um projeto intitulado Impactos da Pandemia na Educação do Município de Chapecó desenvolvido pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e financiado pelo Instituto BRF (IBRF) o qual foi devidamente aprovado pelo comitê de ética da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc.¹

O mesmo trata-se de um estudo de natureza observacional, cuja forma de abordagem é quantitativa e descritiva, sendo um estudo de campo em tempo transversal (GIL, 2008). Os participantes do estudo foram 123 gestores, de ambos os sexos, que atuam nas diferentes áreas de educação, nas escolas municipais, estaduais, federais e particulares da rede de Educação Básica do município de Chapecó (SC), que desenvolveram suas atividades no período de 2020/2021 e que atuam, no mínimo por 10 horas semanais. O instrumento aplicado foi um questionário com dois blocos distribuídos da seguinte maneira. O primeiro bloco referente às questões sociodemográficas contém 6 questões fechadas. O segundo bloco refere-se ao ambiente

escolar e os desafios da gestão, contendo 14 questões fechadas.

No que tange a análise de dados foi realizado uma estatística descritiva por meio da frequência absoluta e relativa, média e desvio padrão por meio do programa estatístico software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) for Windows® versão 20.0. Ressalta-se ainda que o participante teve liberdade para desistir se houvesse sinal de desconforto, ou cansaço mental durante o processo, assim como, o mesmo poderia descansar a qualquer momento e após retornar quando sentir-se à vontade.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção buscou-se apresentar e discutir os resultados da pesquisa sob a perspectiva identificar a atuação da gestão escolar na pandemia. De maneira específica pretendeu-se: a) caracterizar o perfil sociodemográficos dos gestores das escolas da rede pública e privada no município de Chapecó; b) analisar os desafios que os gestores das escolas enfrentaram durante a pandemia.

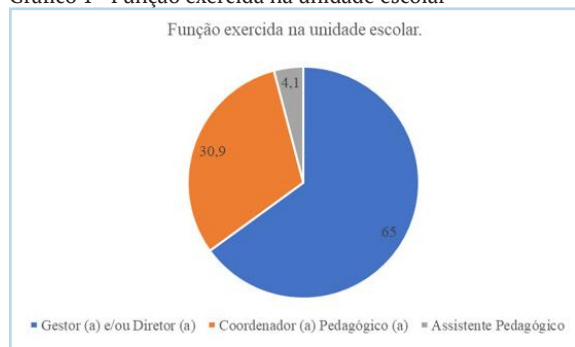
Caracterização sociodemográficas dos gestores das escolas da rede pública e privada no município de Chapecó.

O estudo contou com 123 gestores respondentes sendo estes alocados em diversas funções gerenciais nas instituições de ensino, conforme exposto no Gráfico 1 a seguir:

¹ Número do protocolo 59273222.6.0000.5367.



Gráfico 1 - Função exercida na unidade escolar

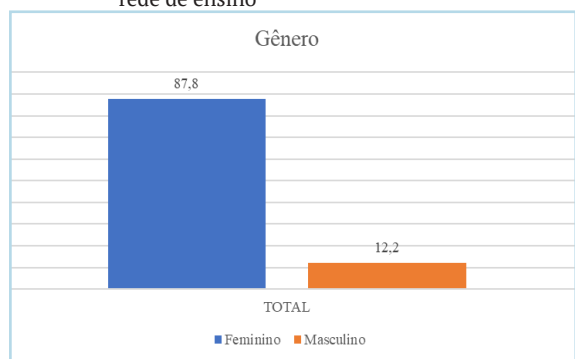


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 1 demonstra que a maioria das respondentes (65%) exerceu a função de gestor e/ou diretor da escola durante a pandemia, sendo assim a figura de referência tanto interna quanto externa para a resolução de problemas. A função de gestor e/ou diretor agrega para além da representatividade um gama de responsabilidades que exigem competências técnicas e emocionais para solucionar os problemas.

Na sequência o Gráfico 2 apresenta o perfil quanto ao gênero por rede de ensino:

Gráfico 2 - Gênero dos gestores escolares de acordo com a rede de ensino

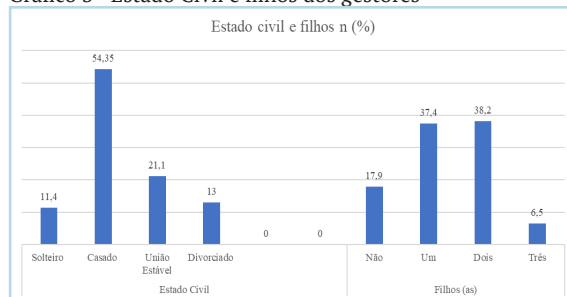


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Como mostra a Gráfico 2 em relação ao gênero dos 123 gestores, o sexo feminino prevalece em todas as redes de ensino num total de 108 (87,8%). Destes 77 (71,3%) são da rede

municipal. A seguir no Gráfico 3 apresenta-se o estado civil e o número de filhos dos gestores:

Gráfico 3 - Estado Civil e filhos dos gestores

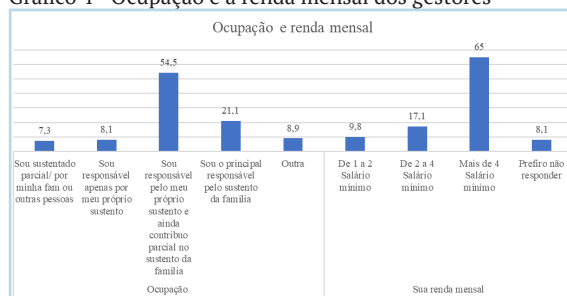


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em relação ao estado civil em todas as redes de ensino, 67 (54,35%) são casados, sendo que destes 43(64,2%) estão na rede municipal. No que tange ao número de filhos percebe-se que a maioria optou por ter um ou dois filhos sendo 37,4% e 38,2% respectivamente. Este dado representa que os gestores escolares possuem famílias constituídas, ou seja, pessoas que dependem financeiramente e emocionalmente destes gestores, exigindo a gestão do tempo entre a vida pessoal e profissional, além do equilíbrio emocional.

O perfil segue apresentando a ocupação e a renda mensal dos gestores, conforme Gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 - Ocupação e a renda mensal dos gestores



Fonte: Dados da pesquisa (2022).



O Gráfico 4 destaca que a maioria dos respondentes são responsáveis pelo seu sustento e ainda contribuem parcialmente no sustento familiar, sendo que 65% apresentam renda de mais de 4 salários-mínimos. De tal modo, destaca-se a importância do trabalho na subsistência familiar, bem como o ganho acima de 4 salários que poderá proporcionar qualidade de vida à família.

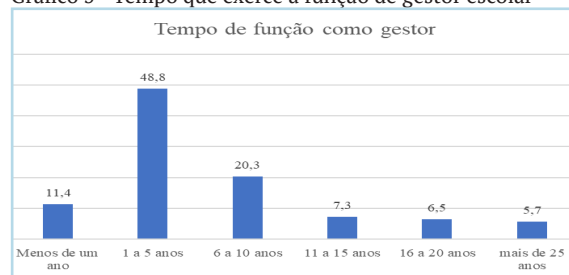
Quanto ao perfil sociodemográficos dos gestores observa-se que a maioria são do gênero feminino, casados e com filhos sendo um desafio conciliar a rotina de família e trabalho em especial nas funções de gestão nas quais as responsabilidades são inúmeras tanto interna quanto externamente.

Análise dos desafios que os gestores das escolas enfrentaram durante a pandemia.

Os desafios enfrentados pelos gestores nas unidades escolares durante a pandemia foram diversos, desde a necessidade de rápida adaptação, gestão emocional das equipes de trabalho e estudantes, relacionamento com a comunidade, atendimento das regulamentações e inserção abrupta da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disto, neste bloco questionou-se os principais desafios dos gestores iniciando pelo questionamento quanto ao tempo em que o gestor exerce a função, representado no Gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5 - Tempo que exerce a função de gestor escolar

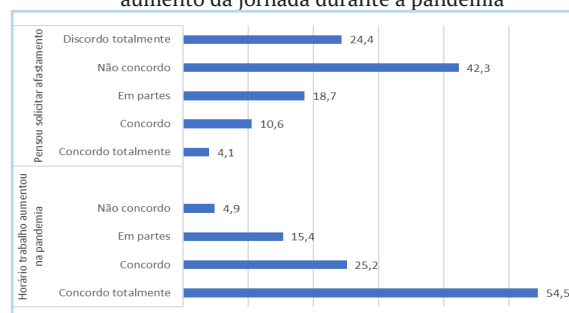


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 5 expressa que a maioria dos gestores exerce a função entre 1 e 5 anos, ou seja, já possui identificação com a comunidade escolar. Corroborando, questionou-se a percepção dos gestores sobre se a experiência na gestão lhe auxiliou durante a pandemia sendo 50,4% concordam e 39,8% concordam plenamente, somando 90,2%, logo destaca-se que esta experiência possivelmente lhe oportunizou criar um *Know-how* que auxiliou a superar as dificuldades da pandemia.

No Gráfico 6 apresenta-se duas questões importantes quanto a mudança de rotina na gestão educacional sendo o pensamento do gestor em afastar-se da atividade durante a pandemia e o aumento da carga horária de trabalho no mesmo período, identificando-se o seguinte:

Gráfico 6 - Pensamento de afastamento do trabalho e aumento da jornada durante a pandemia



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

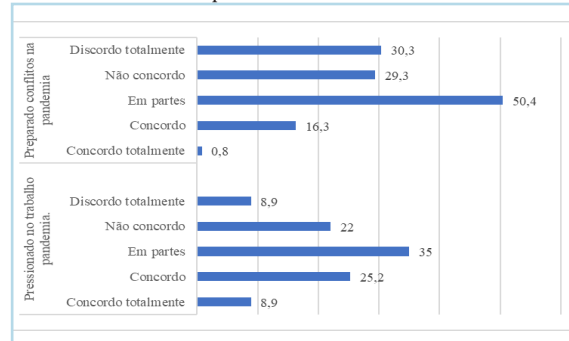


Peres (2020) destaca que o gestor escolar antes da pandemia atuava em um cenário aparentemente estável diante de conquistas concretas no processo de gestão escolar sendo profundamente alterados com a pandemia, apresentando demandas prioritária da saúde física e emocional, desestabilizando a gestão e exigindo adaptações no modelo de gestão, sobrecarregando os profissionais.

Zanol *et al.*, (2020) destacam que os gestores e professores escolares precisaram alterar a rotina levando ambiente profissional para o *home office ocasionando* dificuldades em se desligar do trabalho, criando a percepção de que todos os dias são “segundas-feiras” e assim dificultando a demarcação do espaço de trabalho e casa. Conforme o Gráfico 6 expressa destaca-se que 42,3% dos pesquisados não pensou em afastar-se das atividades laborais durante a pandemia, reforçando o compromisso dos gestores educacionais com o momento delicado, mesmo com 54,5% concordando que suas jornadas de trabalho aumentaram persistiram nas atividades.

A gestão escolar perfaz a organização, mobilização e articulação de recursos materiais e humanos para garantir o avanço dos processos socioeducativos das escolas (MARTINS; BROCANELLI, 2010). Neste contexto questionou-se aos gestores quanto ao preparo para lidar com conflitos e a pressão no trabalho na pandemia, conforme expresso na sequência:

Gráfico 7 - Percepção do gestor educacional sobre o preparo para resolução de itos e a pressão no trabalho durante a pandemia



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao observar o Gráfico 7 destaca-se a atuação dos gestores nos aspectos emocionais durante a pandemia, visto que 50,4% sentiram-se preparados em parte para mediar os conflitos. Mendes (2021) destaca que as mudanças pela pandemia para a gestão escolar não foi uma opção, mas sim imposição a ser inserida na rotina escolar de forma bruta, logo os atores sociais como gestores, assessores pedagógicos, professores, alunos e famílias precisaram aprender a lidar com uma educação que exigiu em especial a autonomia.

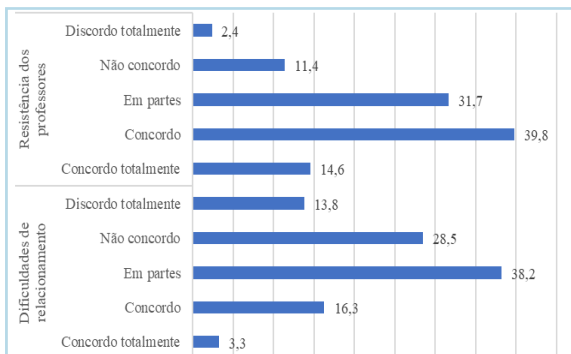
A pesquisa demonstrou que na perspectiva dos gestores houve um processo de autoformação conforme destacado por Mendes (2021), uma vez que não se sentiram preparados para a situação imposta tendo que aprender com o processo, bem como a pressão no exercício da gestão que para 69,1% concordaram em partes, concordaram ou concordaram totalmente sendo necessário quebrar paradigmas da sua formação inicial, suprir lacunas epistemológicas e desenvolver competências comportamentais antes não necessárias.

Na sequência, buscou-se compreender os desafios da gestão quanto a resistência e o



relacionamento com os professores considerando a necessidade de liderança dos gestores frente a equipe de trabalho, tanto em termos de suporte técnico pedagógico quanto emocional, conforme o Gráfico 8 a seguir:

Gráfico 8 - Resistência dos professores e dificuldade de relacionamento na pandemia



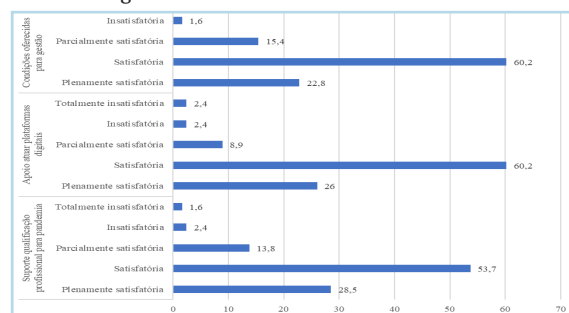
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao se pensar no trabalho dos gestores escolar, Libâneo (2004) e Libâneo et al., (2007) argumenta que é deles a responsabilidade legal sobre a escola, exigindo a visão sistêmica da comunidade escolar tanto em aspectos, o que por sua vez sobrecarrega o processo de pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais. Estes desafios somados a questões comportamentais foram perceptíveis neste estudo, quando 38,2% dos gestores relataram ter dificuldades de relacionamento durante a pandemia, exigindo desta forma um repensar crítico por parte da gestão, a busca por novos conhecimentos, equilíbrio emocional para o enfrentamento do momento.

A gestão traz consigo a necessidade da organização, no caso as escolas gerirem o capital humano enquanto recurso valioso para o processo, sendo o gestor um ativo fundamental

que reflete sobre suas dimensões econômicas, sociais e ambientais. Portanto a soma de habilidades, conhecimento e experiências, as pessoas podem formar um conjunto de competências que auxiliam a obtenção de resultados, desde que com condições para que este processo de desenvolvimento aconteça. No Gráfico 9 a seguir destaca-se as condições de trabalho oferecidas para a gestão escolar considerando o apoio para atuar nas plataformas digitais e o suporte de qualificação.

Gráfico 9 - Condições de trabalho, apoio para atuar nas plataformas digitais e o suporte de qualificação na gestão escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 9 destaca que 60,2% dos respondentes sentiram-se satisfeitos com as condições oferecidas para a gestão escolar, bem como aptos para atuar nas plataformas digitais. De tal modo, destaca-se os esforços das secretarias e diretorias de educação na rápida resposta de qualificação da gestão, bem como o estabelecimento de diretrizes transmitidas aos gestores para operacionalização da gestão. Um exemplo quanto ao suporte para atuação nas plataformas digitais está no investimento do Governo do Estado quanto em 2021 foram entregues 10,7 mil tablets e 1.194 computadores para equipar os laboratórios de informática nas



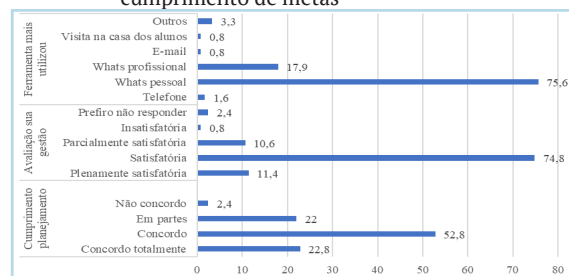
escolas, além de 479 televisores de 55” e 239 notebooks para atividades administrativas e pedagógicas.

Quanto a qualificação profissional para a atuação na pandemia destaca-se que 82,2% dos gestores respondentes sentiram-se satisfeitos ou plenamente satisfeitos uma vez que o Estado de Santa Catarina adotou o PLANCON-EDU/COVID-19, para definir estratégias, ações e rotinas de resposta gerais, para o enfrentamento da epidemia no qual expressa as diretrizes para a capacitação e o treinamento com vistas a garantir o desenvolvimento de habilidades e deixar o usuário pronto para desempenhar determinada função. Após estas Diretrizes cada secretaria municipal de educação desenvolveu suas estratégias de capacitação das equipes sendo também desenvolvidas por cada escola de acordo com as suas especificidades, gerando a percepção positiva dos gestores.

De acordo com Araújo (2021) a pandemia ressaltou algumas desigualdades no sistema social que refletiram diretamente na escola, a exemplo de condições físicas para estudo, acesso à internet e equipamentos de tecnologia e vulnerabilidade social que dificultaram o acesso às aulas online impondo desafios ainda maiores para a gestão.

No bloco de questões a seguir apresenta como em termos de ferramenta de comunicação interagiu com a comunidade escolar; como avalia-se na gestão e por fim se conseguiu cumprir com o planejamento escolar estabelecido:

Gráfico 10 - Comunicação, avaliação da gestão e cumprimento de metas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os dados denotam que durante a pandemia os gestores utilizaram o aplicativo “WhatsApp” pessoal para comunicar-se com a comunidade escolar em 75,6% dos respondentes o que indica um estreitamento entre a vida profissional e pessoal, uma vez que este meio de comunicação pode estreitar as barreiras de horários, assuntos e privacidade dos gestores, colaborando com a percepção do aumento da jornada de trabalho expresso no Gráfico 6.

Libâneo (2007) destaca que a gestão é caracterizada por vários processos para se chegar a uma decisão e fazê-la funcionar, porém ter caráter compartilhado do trabalho em equipe, entendida como um trabalho conjunto, logo este uso de comunicação pessoal também centraliza as decisões e sobrecarrega os gestores sendo um aprendizado pós-pandemia.

Quanto à avaliação sobre a sua gestão destaca-se que a maioria se sentiu satisfeito, bem como 52,8% conseguiram cumprir com o planejamento escolar apesar dos inúmeros desafios. Veiga (2009) discute que a função de gestor tem em suas responsabilidades a formação continuada de docentes pois precisa desenvolver habilidades e competências que auxiliem a

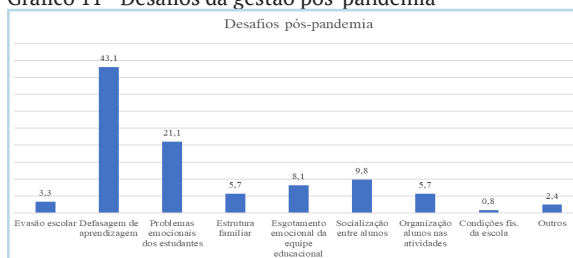


comunidade escolar no processo permanente de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na organização de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos alunos.

Portanto, a função de gestor escolar integra um processo complexo de conseguir direcionar, gerir resultados, mediar conflitos e garantir por meio de ações pedagógicas de gestão a aprendizagem dos estudantes, sendo um desafio que foi multiplicado pela pandemia em referência às limitações que em diversos espaços escolares já eram significativas e com a pandemia tornaram-se ainda mais evidentes exigindo do gestor ações emergenciais e adaptação do planejamento anual escolar visando o cumprimento das metas.

Por fim, visando verificar os aprendizados e desafios pós-pandemia por parte dos gestores apresenta-se o Gráfico 11:

Gráfico 11 - Desafios da gestão pós-pandemia



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 11 expressa a percepção dos gestores quanto aos desafios da gestão dos desafios latentes é a defasagem da aprendizagem, conforme expresso por Batista (2021) um dos principais desafios será em especial nas escolas públicas mitigar o contingente de estudantes

com uma defasagem de idade-série além do aprendizado neste caso em especial os alunos do ensino fundamental.

Outro desafio destacado pelos gestores (21,1%) são os problemas emocionais dos estudantes, ressaltando a necessidade de qualificação e acompanhamento psicológico dos estudantes, gestores e professores, somando a demanda dos gestores quanto ao cuidado com o esgotamento mental da equipe educacional que recebe toda a pressão do ambiente e necessita buscar alternativas de resolução constante.

Para manter o paradigma de atuação, o caráter democrático, dialético e crítico no ambiente escolar e a motivação laboral mais do que nunca se torna importante olhar para as pessoas, atuar enquanto gestor humanizado e ao mesmo tempo cuida-se visando transformar a escola em um espaço de acolhimento, criatividade, colaborativo e ético pós-pandemia para que tais desafios sejam superados gradativamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou identificar a atuação da gestão escolar no período pandêmico, e a análise mostra que o perfil sociodemográfico dos participantes, sendo maioria mulheres, casadas com renda acima de 4 salários-mínimos. Tal realidade mostra-se cada vez mais presente as mulheres nos postos de gestão, assim como, conciliam as tarefas da vida



familiar e profissional. Ademais, na pandemia cabe destacar que os grupos familiares se encontravam fragilizados de vínculos devido ao isolamento, o que exigia de cada membro ainda mais esforços para superar os medos e incertezas do momento.

Com relação aos desafios enfrentados no período de pandemia, os dados mostram um perfil de gestores já atuantes no cargo de gestão, e essa experiência no cargo, mostrou-se como um fator fundamental para a tomada de decisões, pois os gestores foram diariamente desafiados a tomar iniciativas de forma célere e assertiva, pois o momento exigia tal atitude. Apesar de boa parte dos gestores concordarem que a jornada de trabalho aumentou durante a pandemia, a grande maioria permaneceu no cargo, ou seja, houve um importante engajamento e esforço incansável por parte dos gestores, em dar prosseguimento e buscar as alternativas para resolver as demandas do momento. Pouco mais da metade dos respondentes consideraram-se preparados em partes para mediar conflitos durante a pandemia, contudo a situação (nunca vivenciadas) trouxe tensionamentos, pressões e problemas de relacionamentos, advindos de todos os envolvidos.

Ao analisar-se a satisfação dos gestores com as condições de trabalho, aptidão para atuar nas plataformas digitais e qualificação profissional na pandemia, conclui-se que a maior parte dos respondentes se sentiram satisfeitos com tais aspectos. Cabe mencionar que, os gestores passaram a utilizar na sua

maioria seus contatos pessoais por meio do “WhatsApp” para comunicar-se com os demais integrantes das escolas, o que pode ter sido um fator importante influenciando no aumento da jornada de trabalho percebido pelos mesmos e a consequente dificuldade em estabelecer limites entre a vida pessoal e profissional neste período, já que as mesmas se encontravam mescladas no mesmo ambiente.

A partir destas informações pode-se concluir o quanto a pandemia trouxe desafios para estes profissionais, que precisam dar conta de suas demandas pessoais ao mesmo tempo em que passaram a realizar suas atividades como gestores dentro de suas próprias casas. O sustento das famílias, contribuição na renda, o cuidado e atenção para com os filhos, as demandas advindas dos alunos, professores e demais integrantes das escolas, todas as questões passaram a ser desempenhadas em um só local, exigindo um aporte emocional e muita resiliência dos profissionais na hora de estabelecer seus limites e formas de organização.

Os resultados trazem uma visão positiva a respeito da atuação dos gestores durante a pandemia no município de Chapecó/SC, no qual os gestores mencionaram se sentir satisfeitos na medida que tenham cumprido com as tarefas desafiadoras que o momento exigiu. Ainda assim, vale ressaltar que os gestores denotam a defasagem da aprendizagem e problemas emocionais dos alunos pós pandemia, como desafios a serem superados e que precisam ser levados em conta ao pensar-se nos processos de



ensino-aprendizagem. Entende-se a necessidade de se compreender cada vez mais os impactos da pandemia na aprendizagem destes alunos e na dimensão emocional dos mesmos, com o intuito de promover melhoras significativas nos processos de ensino-aprendizagem pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Elvira Maria Godinho. Equipe Gestora Escolar: **As significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica**, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/16176/1/Elvira%20Maria%20Godinho%20Aranha.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- ARAÚJO, Antônia Silva; MENESES, José Marques; VASCONCELOS, Francisco Lucas Venuto. Os desafios da gestão educacional democrática no cenário de pandemia. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.
- BATISTA, Daiane. **A educação pós-pandemia- Maria de Lourdes da Silva “Forças se organizam para alterar definitivamente a educação escolar para o modelo remoto excludente**. Fio Cruz, 2021. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=A-educacao-pospandemia-Maria-de-Lourdes-da-Silva>. Acesso em: 01 abr. 2022.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47-176.
- BURAK, Dalila Maria Antoneche; FLACK, Simone de Fátima. Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor nas escolas municipais em Ponta Grossa-PR. In: JORNADA NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2011, Ponta Grossa. **Anais ...** Ponta Grossa: UEPG, 2011.
- CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (org.). **Dicionário do trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- COSTA, Enailton dos Santos Nascimento. A gestão escolar no período da pandemia da COVID-19: Mundo Novo-BA. **Repositório Institucional da UFPB**, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21863?locale=pt_BR.
- DIAS, Érica; PINTO, Fátima Cunha. **A Educação e a Covid-19**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, pp. 545-554. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzcn/?format=pdf&lang=pt>.
- FREITAS, Cristiana Kellys; GURGEL, Iure Coutre. Gestão escolar humanizada: perspectivas e desafios. **REVISTA FACULDADE FAMEN| REFFEN| ISSN 2675-0589**, v. 2, n. 2, p. 101-117, 2021.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- GIORDANO, Daniele Xavier Ferreira. Um olhar sobre o trabalho dos gestores escolares no contexto da pandemia. **Educação Básica Online**, v. 1, n. 1, p. 125-133, 2021.
- GUEDES, Marilde Queiroz; ROSA, Eliara Marli; DO PRADO ANJOS, Ana Paula Souza. GESTÃO ESCOLAR: NOVOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS FRENTE À PANDEMIA. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 61, p. 130-144, 2021.
- IBM. **Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows**, versão 20.0. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/analytics/spss-statistics-software>.



INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica: Sinopse Estatística – 2019**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censobasica/sinopse/default.asp>. Acesso em: ago. 2022.

KOUM, Jam; ACTON, Brian. **WhatsApp Inc.** Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática – 5. ed.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.
LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARTINS, Ana Paula Maioli; BROCANELLI, Cláudio Roberto. **O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 7, n. 2, 2010.

MENDES, Conceição de Maria Carvalho. Os Efeitos Da Pandemia E Os Desafios De Superação Da Gestão Democrática Escolar. **Revista Portuguesa de Educação Contemporânea**, v. 2, n. 02, p. 42-52, 2021.

NOÉ, Alberto. **A relação educação e sociedade os fatores sociais que intervêm no processo educativo**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 5, n. 3, 2000.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, p. 876-900, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. In: Transtornos mentais. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtornos-mentais> Acesso em: 01 abr. 2022.

PARO, Vítor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. *In:* CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista de Administração Educacional**, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ. **Plano de Contingência para a Covid-19. VERSÃO, I. V.** 2022. Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/download/968/DocumentoArquivo>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

SOUZA, Lânia Daniela Marta; RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. O Perfil do Gestor Escolar Contemporâneo: das permanências as incorporações para exercício da função. **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 1, p. 106-122, 2017.

TEIXEIRA, Rosiley Aparecida; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima.; BARROS, Daniela Melaré Vieira; MAFRA, Jason Ferreira. **(Re) inventar da Educação em Tempos de Pandemia – Editorial**. Dialogia, São Paulo, n. 36, pp. 1-2.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Papirus Editora, 2009.

ZANOL, Karolaine Moreira et. al. Cartilha de apoio à saúde mental do (a) professor (a) durante a pandemia de Covid-19. **FFCLRP**. 2020. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/2020/Julho-2020/Cartilha_sa%C3%BAde_mental_professores_1.pdf.





CAPÍTULO III

EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DOS ANOS INICIAIS EM PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID-19:

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

RESUMO

Este estudo é oriundo de uma pesquisa macro sobre Impactos da pandemia na educação no município Chapecó - SC, através do Edital *Fundo Nossa Parte Pelo Todo IBRF 2021*. O objetivo foi analisar as experiências de professores atuantes no Ensino Fundamental - anos iniciais - com a alfabetização, em período de pandemia da COVID-19. O trabalho investigativo foi pela perspectiva das pesquisas qualitativa e quantitativa, articuladas aos instrumentos de pesquisa bibliográfica e de campo. Realizou-se questionário via online pelo Formulário *Google Forms*, com a participação de 39 sujeitos atuantes na educação básica com os 1º, 2º e/ou 3º anos da educação infantil, da rede pública municipal. A sistematização e a análise de dados tiveram suas bases na análise de conteúdo. Os resultados obtidos são que a alfabetização vai além de ensinar a ler e escrever, desenvolvendo o processo de autonomia na criança. Concluímos que os efeitos da interrupção da alfabetização pela pandemia, causaram retrocessos no desenvolvimento da aprendizagem, intensificação nas desigualdades sociais e que o ambiente familiar não é favorável para a aprendizagem pelo ensino remoto.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Autonomia; Pandemia COVID-19.



Andréia A. Simão
Doutora em Educação
andreiasimao11@gmail.com



Brenda E. Bento
Bacharel em Psicologia
brendabento01@gmail.com



Celoy A. Mascarello
Mestre em Educação
celomascarello@gmail.com



Cristiane de O. Fiorentini
Mestre em Ciências da Educação
cris.fiorentini@gmail.com



Márcia Maria Rosa
Mestre em Educação
marcia.mariarosa@unoesc.edu.br



Maria Teresa Ceron Trevisol
Doutora em Psicologia Escolar
e do Desenvolvimento Humano
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br



Marineiva Moro C. de Oliveira
Doutora em Educação
marineiva.oliveira@unoesc.edu.br



Paulo Roberto Dalla Valle
Mestre em Educação
paulodallavalle@sed.se.gov.br

INTRODUÇÃO

O período de pandemia da COVID-19 conduziu, alheios a vontade de outrem, países em totalidade global à crise na saúde. Contudo, estabeleceu-se o fechamento, a interrupção da fabricação de produtos, comércio, e serviços, instaurando dificuldades no âmbito político-econômico. Essa condição afetou não somente a economia, mas principalmente a educação, porém, exigiu do Estado e Secretarias de Educação o estabelecimento de soluções criativas, principalmente, no andamento e continuidade da aprendizagem com a introdução de tecnologias existentes e emergentes para ensino remoto e/ou a distância, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 11/2020 (BRASIL, 2020). O qual, traz orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Segundo dados da OCDE, Brasil, Costa Rica e Peru foram países com perspectivas de maior número de dias letivos com escolas fechadas (REIMERS; SCHLEICHER, 2020), o que intensificou a precarização da qualidade do ensino brasileiro.

Todavia, entendemos a necessidade de discutir o atual contexto educacional no Brasil, por se tratar de um país emergente em questões educacionais, com disparidades socioeconômicas entre os grupos de estudantes e alta população destes em vulnerabilidade social. Consta significativas dificuldades de acesso à tecnologia, uma vez que, a participação a partir do atual contexto é e continuará sendo,

cada vez mais mediada pela mesma. Logo, pelos dados levantados nesta pesquisa, encontramos as formas e (re)organizações utilizadas pelos docentes para o *aprender e ensinar remotamente* como uma saída para o momento de crise sanitária e, para além dela, a efetivação da modalidade em futuro próximo. Assim como, para fortalecimento da aprendizagem e produção de conhecimento no século XXI, o que, conseqüentemente, afeta o processo de alfabetização e letramento (DIAS; SMOLKA, 2021).

Este texto tem por objetivo analisar as experiências de professores atuantes no Ensino Fundamental - anos iniciais - com a alfabetização, em período de pandemia da COVID-19. A partir da interlocução dos diferentes sujeitos, delineamos o problema de pesquisa sobre quais foram os impactos da pandemia no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O estudo é parte integrante de uma investigação macro: *Impactos da pandemia na educação em Chapecó*, através do Edital *Fundo Nossa Parte Pelo Todo IBRF 2021*.

O problema do impacto da pandemia no processo de alfabetização é abordado de forma exploratória por vias da pesquisa qualitativa a qual propicia condições para: “incorporar a questão do *significado* e da *intencionalidade* como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativa.” (MINAYO, 2009, p. 10, *grifo nosso*). Também utilizamos a pesquisa quantitativa no sentido de mostrar os aspectos socioculturais dos sujeitos



pesquisados, pois pretendemos “garantir a precisão dos resultados” (RICHARDSON, 2008, p. 70), possibilitando as margens de segurança quanto a ilação dos dados partindo dos indícios de diferentes pontos de vista (BOURDIEU, 2004).

Como instrumentos de coleta de dados, informações e base teórico-conceitual utilizamos a pesquisa bibliográfica e de campo (RICHARDSON, 2008) através de um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinaram a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre o objeto em estudo. Assim, trata-se de analisar as experiências vividas por professores com a alfabetização no período pandêmico.

O questionário foi realizado via online pelo Formulário *Google Forms*. Participaram desta investigação 39 sujeitos atuantes na educação básica com os 1º, 2º e/ou 3º anos da educação infantil, da rede pública municipal da cidade de Chapecó no Estado de Santa Catarina. Foram consideradas para análise 21 respostas, uma vez que o critério de exclusão foi professores atuantes com menos de cinco anos na alfabetização, o que leva a possibilidade de estarem na educação básica posterior a março de 2020, marco do início da pandemia da COVID-19 no Brasil. Todos os sujeitos foram previamente consultados sobre sua disponibilidade para realizar a entrevista e seu acordo foi expresso pela assinatura de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*.

A sistematização e a análise de dados foram realizadas com base nos momentos da

análise de conteúdo, nos termos propostos por Bardin (2011): a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação. Na sequência, apresentamos as referidas sistematização e análise de dados, organizados em cinco subitens com o objetivo de evidenciar particularidades das experiências de alfabetizadores no período de pandemia da COVID-19, seguido das considerações finais. Para tanto, utilizamo-nos das categorias empíricas (alfabetização, autonomia, COVID-19, tecnologia, práticas de ensino) que emergiram do conteúdo das perguntas e das respostas pelo instrumento de pesquisa.

1 ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS À BAILA DOS DEBATES EMERGENTES

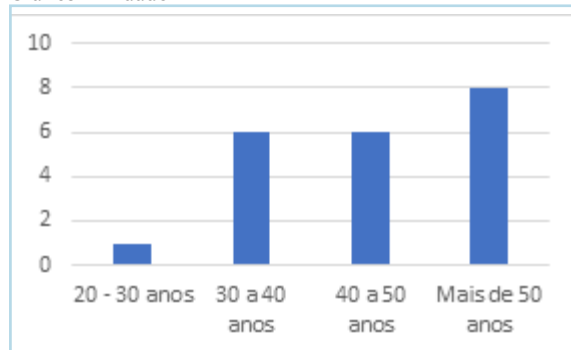
A discussão sobre o tema da alfabetização tomou amplitude teórica e avança para reflexões em outras áreas do conhecimento como a psicologia, a sociologia, linguística e por ora, também a saúde (ALFERES, [s.d.]). Nesse sentido, estudar sobre a o desenvolvimento da alfabetização em meio à emergência de saúde pública provocada pelo novo coronavírus é acionar o alerta para as desigualdades sociais brasileiras já existentes, porém potencializadas por esse contexto. O avanço das desigualdades recrudescer a educação, tornado evidente o agravo na sua qualidade. Procuramos discutir sobre a alfabetização, neste cenário em que as fragilidades sociais são evidenciadas, observando os direcionamentos da educação em meio à crise, a partir de pesquisa realizada com uma



amostra de professores atuantes na educação básica, conforme exposto na introdução.

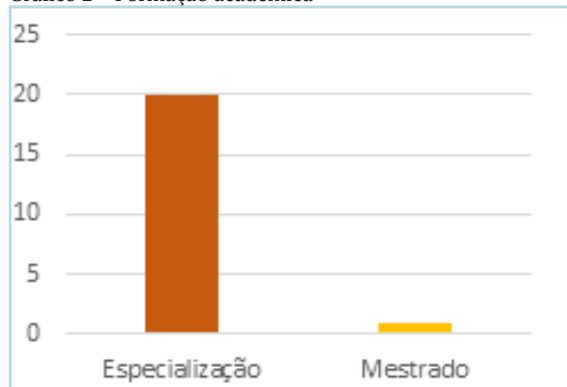
Apresentamos inicialmente, dados sociodemográficos de forma quantitativa, conforme demonstram os gráficos abaixo. De acordo com Gráfico N° 1, os sujeitos pesquisados (professores atuantes na alfabetização 1º, 2º e/ou 3º ano), tem idades entre 20 para mais de 50 anos, sendo que a maior população atuante está com idade entre 30 e 50 anos. Observamos que o nível de formação acadêmica predominantemente é a especialização (Gráfico N° 2), uma vez que o tempo em que atuam na educação básica tem relevância entre 5 e 10 anos e 20 a 30 anos (Gráfico N° 3), percebemos que os professores que possuem experiência e vivências na área correspondem a 66,66% dos pesquisados. Em relação ao tempo de atuação na alfabetização, observamos no Gráfico N° 4, onde a maior relevância são professores com 5 a 10 anos de experiência nesse processo, assim destacamos que em relação ao tempo de atuação na educação básica também atingem de 5 a 10 anos, ou seja, podemos dizer que são profissionais relativamente iniciantes na alfabetização.

Gráfico 1 – Idade



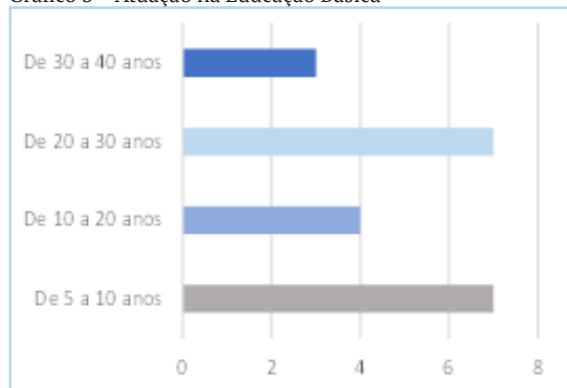
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 2 – Formação acadêmica



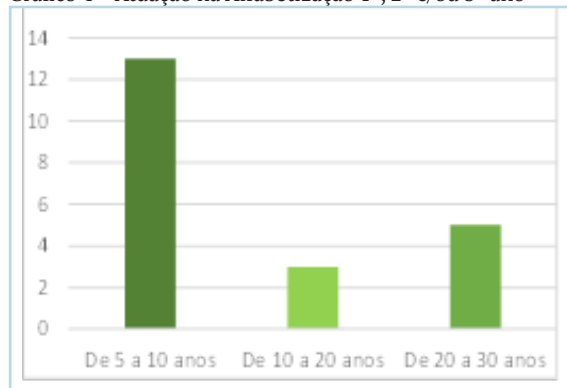
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 3 – Atuação na Educação Básica



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Gráfico 4 – Atuação na Alfabetização 1º, 2º e/ou 3º ano



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os dados sociodemográficos nos mostram os aspectos relacionados a idade, formação, experiência, os quais estão indiretamente implicados nas respostas dos professores, principalmente em relação as experiências e vivências na prática educativa e alfabetizadora.



Tais dados estão intrinsecamente relacionadas à sua formação acadêmica e principalmente, no que diz respeito ao (des)preparo desse docente em relação às “atividades mitigadoras emergenciais” (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 234), pois, no momento dessa formação não foram previstas tais possibilidades. O futuro perspectivado pelas tecnologias já estava imposto, mas latente, e vem a ter sua efetivação nesse presente, ancorado pelas limitações de saúde que provocaram o isolamento social. Dessa forma, aciona-se e contempla-se recursos e ferramentas digitais que, anterior a essa situação imposta, seria pouco provável a utilização para educação básica, principalmente para alfabetizar crianças em processo à distância.

2 ALFABETIZAÇÃO: PARA ALÉM DE ENSINAR A LER E ESCREVER

O desenvolvimento e a aprendizagem no indivíduo são processos sócio-históricos, uma vez que o comportamento intelectual também atua sob ferramentas da linguagem, o que cede lugar a novas formas pela assimilação. (LURIA, 1994). Segundo o autor, “o domínio da linguagem, permite codificação abstrata da informação” (LURIA, 1994, p. 3) proporcionando ao indivíduo novas atividades, colocando-o em âmbito supremo de assimilação e formulação da palavra, traduzindo suas atividades ao longo da vida. Nesse sentido, enfatizamos que alfabetização é um dos processos que se constitui complexo, porém vai ancorar, na

totalidade, a vida da criança. Dias e Smolka (2021), traduzem Luria dizendo que as ações de registrar, traçar, grafar e escrever são atividades típicas do comportamento humano, as quais foram transformando as relações, as interações e a participação na vida cotidiana. Assim, o aprendizado da escrita tem fator essencial no desenvolvimento sociocultural, provocando transformações com a característica formativa do pensamento crítico e da autonomia.

O conceito de alfabetização, formulado por vários autores, mostram a importância e a complexidade do processo, seja ele um “*continuum* de aprendizagem que se inicia antes mesmo da entrada na escola” (COLELLO, 2021, p. 144). Portanto, constitui-se em uma atividade intelectual, sobretudo do ponto de vista teórico-prático implicados na evolução da criança, sob dimensões psicossociais, culturais e familiares. Na proposição de que alfabetizar é ensinar uma língua, Ferreira, Ferreira e Zen (2020, p. 285) reforçam que é aquela que o sujeito já conhece pelo processo de fala e escuta. Para tanto, necessita de procedimentos e estratégias que possibilitem esse aprendizado, intermediado pela interação social e cultural.

Para os professores que responderam à pesquisa, alfabetização é realizar a leitura e escrita através da codificação da palavra, sendo esse o primeiro contato do aluno com o sistema ortográfico. Assim, a criança estabelece “o primeiro contato com o sistema ortográfico” (P3¹), bem como quando “reconhece os

¹ Utilizamos a letra “P” (letra inicial da palavra “Professor”) para identificar sujeitos em suas respostas, assim



símbolos e sons relacionados, lê, interpreta e utiliza em seu cotidiano” (P4). Dessa forma, o conhecimento é expandido pela alfabetização levando o educando para além da leitura do mundo escrevendo-o e reescrevendo-o, transformando sua realidade através da prática educativa (FREIRE, 1989). Nesse sentido, “alfabetizar está além de ensinar a ler e escrever. É preparar o indivíduo para o dia a dia, nas diferentes interpretações num mundo letrado explorando diferentes possibilidades” (P10). O aluno precisa “saber o que está lendo, não apenas codificar e decodificar” (P12), pois o processo de alfabetização vai muito além dessas ações, sendo necessário a prática da leitura e da escrita. (GALINDO et al., 2020).

Soares (2004, *apud* ALFERES, [s.d], p. 1) conceitua alfabetização como aquisição codificada da escrita no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, ou seja, “processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico”, sendo a alfabetização um conjunto de habilidades. Tais habilidades levam a criança a “abrir asas para o futuro” (P8), apropriando-se de conteúdo, trabalhando o todo, na leitura, na escrita, na fala e na interpretação. (P20; P18).

Ancoradas na perspectiva interacionista, Aureliano e Queiroz (2022, p. 10) destacam que a criança constitui capacidade de ler e produzir textos com intermédio da relação professor-aluno se apropriando da leitura e da escrita. A criança, uma vez em posse desse saber, “vai além

do contexto escolar, participando de práticas sociais”. (AURELIANO; QUEIROZ, 2022, p. 10). Dessa forma, alfabetização é “ensinar, muito além da leitura, a compreensão do mundo, a reflexão sobre os textos lidos, a noção do que está nas entrelinhas, a criticidade”. (P21). Compreendemos que o processo se fundamenta na interação relacional do educando e educador, sendo que a criança ao se apropriar desse conhecimento, segue para a assimilação constituindo desenvolvimento para além do momento formativo.

Para Vigotski, Luria e Leontiev (2010, p. 188) “o desenvolvimento ulterior da alfabetização envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação”. Portanto, a alfabetização, ao proporcionar para o sujeito um mundo de possibilidades (P5), reflete sua importância intrínseca ao comportamento intelectual, cultural e social nos processos de interações e mediações, com o cuidado para não descontextualizar a aprendizagem do âmbito social.

Compreendemos que a maioria dos professores respondentes desta pesquisa, se integram à perspectiva interacionista em relação à conceituação da alfabetização uma vez que, seus conhecimentos levados pelas suas experiências, vivências e formação indicam acesso ao processo de desenvolvimento voltados para inclusão dos alunos no mundo da linguagem.

trataremos: P1, P2, P3 sequencialmente.



3 A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO GERADOR DE AUTONOMIA

A Educação Básica no Brasil tem seus princípios e atribuições ancoradas na LDB, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), incumbindo o Estado de assegurar o ensino Fundamental e a garantia de uma educação de qualidade. Essas Diretrizes têm a função de consubstanciar “o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo”. (BRASIL, 2013). Portanto, são direcionadas por três objetivos:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – *estimular a reflexão crítica* e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p. 7-8, *grifo nosso*).

Os objetivos esclarecem os direitos do cidadão em receber educação de qualidade e gratuita, assim como a importância de tornar o ensino democrático, assegurando desenvolvimento de autonomia e pensamento crítico, fazendo com que o sujeito seja protagonista de seu conhecimento, assim como nas palavras de Freire (1989, p. 13),

o processo da alfabetização, “enquanto ato de conhecimento e ato criador [...] tem, no alfabetizando, o seu sujeito”. Conseguimos perceber pela estruturação do sujeito em si nas suas interações e interações socioculturais por onde passa a importância do processo de alfabetização, seja também um processo que colabora para a constituição do sujeito.

O grupo de respondentes compreende que a importância da alfabetização está na esfera do conhecimento, da autonomia como base fundamental de uma educação construtiva em processo contínuo, dentro e fora da sala de aula para inserção do aluno na sociedade. Assim como, para “garantir o sucesso nos anos seguintes” (P11), através da “apropriação da leitura e da escrita”. (P13). Para tanto, “se o aluno não atingir os objetivos propostos para essa etapa, sentirá dificuldades maiores no seu percurso formativo”. (P1). Contudo, o aluno ao se tornar sujeito em sua alfabetização, desenvolve “autonomia em todas as áreas de aprendizagens” (P4), buscando sua independência na realização de tarefas. (P14; P18). A alfabetização “é a fase mais importante, pois se não aprenderem a ler, não evoluem”. (P20).

Consoante ao discurso dos professores, Arruda, Grosch e Dresch (2019, p. 3), entendem que é “na fase da alfabetização, que o estudante se vê diante da possibilidade de adquirir autonomia e condições para avançar por si só em seus conhecimentos”. Assim, adquirem independência para absorver o conhecimento, o qual leva à compreensão do mundo através das relações sociais estabelecidas pelas interações,



nas diferentes possibilidades do domínio da linguagem.

O ato de ler envolve o sujeito na compreensão de seu mundo em suas significações, re(criando) e aumentando a capacidade de experimentação na amplitude da imaginação e do contexto inserido. Portanto, pela vivência de Freire (1989, p. 13), “a decifração da palavra flui naturalmente da *leitura* do mundo particular”, ou seja, enquanto ato de conhecimento, o processo de alfabetização importa ao sujeito pela forma em ver, escrever e ler o mundo de maneira autônoma, na sua prática consciente. Para Arruda, Grosch e Dresch (2019, p. 5):

[...] o papel da alfabetização e letramento é funcionar como o ponto de partida desse processo de construção da autonomia. Quando inicia seu processo de alfabetização e letramento no contexto escolar, a criança vê o mundo com novos instrumentos, abrindo-se inúmeras possibilidades de aprendizagem.

Apreendemos que, no ponto de vista dos professores participantes desta pesquisa, a importância do processo de alfabetização e letramento das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segue pela significação, para a criança, do momento da alfabetização. Que a autonomia no processo de alfabetização deve ser estimulada, assim como a reflexão e o pensamento crítico, abrindo novos horizontes, com infinitas possibilidades para compor a aprendizagem. Além de assegurar a formação básica para desenvolvimento integral, sendo foco o sujeito, como certifica as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

4 EFEITOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

As condições de isolamento social, provocados pela pandemia da COVID-19, traz a suspensão das aulas presenciais em nível nacional, intensificando a crise na educação. Pontuamos que a educação é mais um dos inúmeros retrocessos e agravamentos sociais dessa realidade objetiva. Através do indivíduo, são evidenciadas novas culturas, as quais, por essa situação emergente, continuam levando o Estado a desempenhar papel de organizador da atividade econômica e social com flexibilidade total de interesses direcionados a organização política e econômica. Em meio a esse contexto caótico, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o parecer nº 5/2020 orientando sobre o delineamento do calendário escolar para cumprimento de carga horária mínima anual, seja por atividades não presenciais e mediadas por tecnologias digitais ou outros meios de informação e comunicação (DIAS; SMOLKA, 2021).

Esse estado de fragilidade da saúde nacional, surge como fenômeno central e situação de multideterminações principalmente na educação. Atuam como reforços para as marcas da desigualdade social e podem ser conferidas, principalmente, pela evasão escolar, porém, não são pontos efetivos do contexto pandêmico. Elas são antigos problemas sociais e econômicos que afetam o país, levando a desigualdade ser ponto



de atenção na cobertura sobre o distanciamento escolar. Por essas razões, a interrupção da escolaridade reflete consequências às crianças em processo de alfabetização e letramento. De acordo com Dias e Smolka (2021, p. 230),

O campo da alfabetização no Brasil, enquanto pesquisa e prática pedagógica, que há décadas mobiliza calorosos debates entre suas diferentes concepções teórico-metodológicas, e na atual gestão do Governo Federal enfrenta grandes retrocessos com a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), agora se vê diante de um novo e dramático capítulo frente à realidade pandêmica extremamente delicada e sem precedentes na história.

Para o andamento das atividades educacionais em meio a pandemia do novo coronavírus, uma vez que as atividades presenciais foram suspensas, o recurso emergencial foi o ensino remoto. Professores, alunos e suas famílias, foram inseridos - caíram de paraquedas - no formato digital o qual trouxe várias implicações e problemas para essa continuidade.

As vivências dos professores que atuam no município catarinense (referido acima), nesse período atípico, constam de duas variáveis: efeitos negativos e efeitos positivos. Os efeitos negativos abrangem alunos que não responderam ao reconhecimento de letras, apresentaram defasagem na escrita, leitura e interpretação, o desinteresse das famílias, a desmotivação e insegurança na realização de atividades de aprendizagem, a falta de rotina para estudo, a falta raciocínio lógico e perda da autonomia. Esses pontos da variável negativa, segundo os professores (P10, P11, P13, P14, P15, P20 e P21), geraram atraso e defasagem na aprendizagem

pelas dificuldades na compreensão de fonemas e grafemas, dificultando o desenvolvimento da criança, nas quais as consequências refletirão em anos posteriores.

Os efeitos positivos, mesmo sob isolamento social, seguem pela capacidade dos professores em (re)elaborar o conhecimento em relação às tecnologias, olhar com empatia para o ser humano, desenvolver paciência na espera por solução favorável através da pesquisa científica e andamentos governamentais em relação à saúde, ao isolamento e fechamento das escolas.

[...] precisamos organizar a capacidade de nos reinventar perante nosso saber, elevar a empatia com o ser humano, assim acordarmos, buscando paciência para esperar as pesquisas enquanto a pandemia avançava e caminhar para a busca de conhecimentos frente à nova realidade. (P14).

É possível dizer que o período de isolamento social trouxe reconfiguração de valores sustentados pelos professores, alunos e suas famílias, implicando na luta pela sobrevivência, com trabalho árduo para que as perdas educacionais e privação sociocultural fossem em menor proporção. Assim como se identifica, que os temores e consequências sociais ocasionadas, intensificaram as desigualdades pela dilapidação de ordem econômica das famílias em relação à altos índices de desemprego, insegurança econômica e de saúde, gerando exposição à vulnerabilidade social.

Outra dificuldade enfrentada por educadores na alfabetização, foi o desinteresse das famílias em auxiliar as crianças no processo de apropriação e lapidação desse conhecimento,



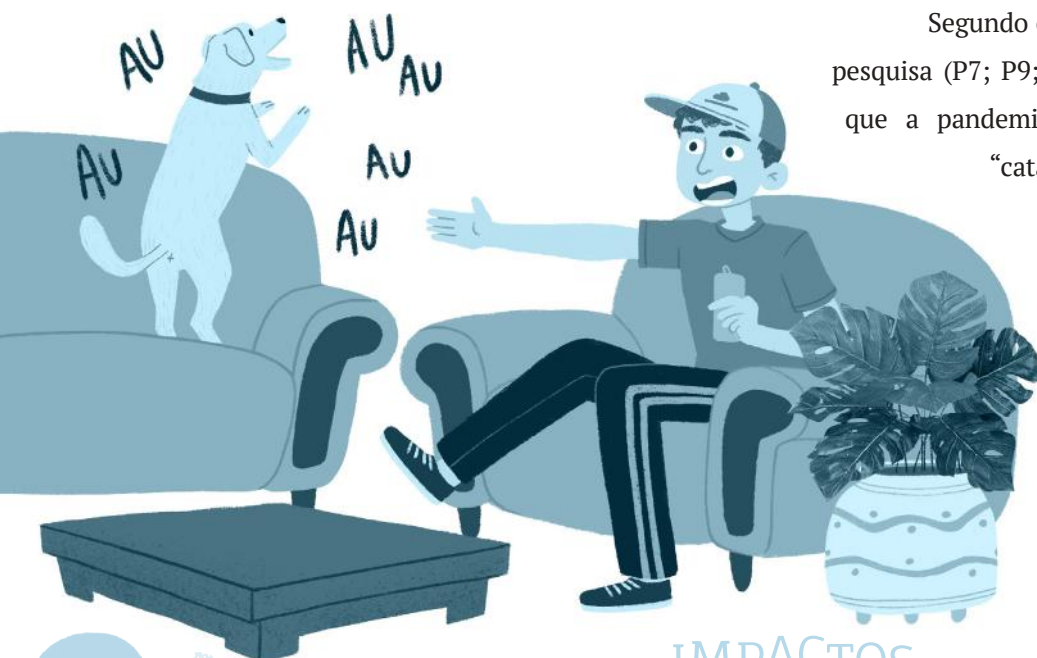
seja por nível educacional limitado, desmotivação, organização familiar, seja por falta de recursos materiais em relação à equipamentos – computadores, celulares, internet – ou contexto emocional tanto dos pais quanto dos alunos. Contudo, essa paralisação da escola, e aqui retomamos as várias implicações e problemas para a continuidade da aprendizagem, seja da alfabetização, agrava-se pelas desigualdades sociais em relação ao ensino remoto.

Identificamos esse agravamento pela falta de recursos à maioria dos alunos, principalmente os integrantes escola pública. No entanto, está além do acesso à internet, apresenta-se efetivamente pela carência de alimento, uma vez que a não presença na escola acarreta a falta da merenda, interferindo no esforço e motivação para estudar, sendo as desigualdades acentuadas pelo modelo de educação remota. As dificuldades de acesso à internet, de aquisição de equipamentos como computadores e outros, do letramento ou domínio digital, são índices de

desigualdades, uma vez que muitos brasileiros não têm intimidade e precisam aprender a utilizar as novas tecnologias (MACEDO, 2021). As desigualdades por vias tecnológicas, também são pontos que distanciam o cidadão do direito à educação efetivada pela Constituição Brasileira de 1988.

Nesse sentido, Galindo et al. (2020, p.269) entendem que o processo de alfabetização, “deve seguir sem interrupções e se encerrar no 2º ano”, pois “[...] a alfabetização é um processo complexo e requer a continuidade do aprendizado para que sejam respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento das crianças”. Logo, instaure-se a problemática relacionada ao processo de alfabetização nesse formato remoto, uma vez que a descontinuidade do desenvolvimento se dá por fatores provocados por essa estrutura mitigadora emergencial, seja pela falta de recursos e também pela recusa dos alunos em realizar as atividades, do despreparo do professor com a utilização das tecnologias digitais, a adequação do trabalho pedagógico e/ou pela falta de apoio das famílias.

Segundo os professores participantes da pesquisa (P7; P9; P14; P17), torna-se, evidente que a pandemia da COVID-19 teve efeitos “catastróficos”, deixando uma “grande lacuna” no ciclo de alfabetização e letramento com “perda de raciocínio” e “atraso na aprendizagem”. Logo, a privação do ler e escrever, seja a privação linguística, expropria da criança o direito de aquisições



coexistente de seu processo formativo às visões de mundo nas interações sociais.

5 RECURSOS E FERRAMENTAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES

A educação básica, em suas atividades presenciais, é substancialmente deslocada para educação remota através das ferramentas digitais, levam adiante a proposta da sociedade capitalista com objetivo de “produzir sujeitos comprometidos com sua aprendizagem”. (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 5). Novo contexto em relação a aprendizagem são impostos pela pandemia, assim estabelece a atividade remota, sendo são envolvidas pelos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), plataformas digitais e videoconferências. Os autores defendem que mesmo com o uso das tecnologias, as facilidades para atividade remota emergencial, não substitui o ensino presencial, a ação dos professores, o contato e interação social, debates críticos que a atividade presencial permite. Mas, elas minimizaram os agravos provocados pela suspensão das aulas (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Os professores, em diversos relatos, confirmaram que utilizaram para a continuidade das aulas de forma não presencial, atividades impressas as quais foram retiradas na escola pelos pais (33,33%), que as aulas síncronas aconteceram por plataformas como *Google Meet*, *Zoom*, *Teams* (52,4%). Em outras oportunidades as aulas foram “assíncronas

através de vídeos gravados e disponibilizados em canais institucionais” (P19) (4,76%), além de disponibilizar atividades por grupos de *WhatsApp* (9,52%) – conforme Tabela 1. Logo, o ensino remoto é qualificado por aulas e atividades transmitidas por meio de imagem e som, como televisão e principalmente a internet.

Tabela 1 – Tipos de recursos/ferramentas utilizadas

Recursos/ Ferramentas	Tipo de aula	Nº Professores (total 21)	%
Atividades impressas	Assíncrona	7	33,33%
Google Meet; Zoom; Teams	Síncrona	11	52,4%
Grupos de WhatsApp Aulas gravadas em vídeo	Assíncrona	2	9,52%
Canais institucionais Aulas gravadas em vídeo	Assíncrona	1	4,76%

Fonte: dados da pesquisa (2022).

A falta de acesso a tecnologias digitais, por muitos alunos, levou as escolas se socorrerem com as atividades impressas e canais de rádio e televisão, mesmo estes métodos não garantirem abrangência a toda população educanda brasileira. De acordo com Colello (2021, p. 146):

[...] a simples presença dos alunos nos ambientes virtuais não garante a sua adesão, tampouco o mesmo ritmo de aprendizagem que eles costumavam ter em sala de aula. Em função do novo padrão de funcionamento do ensino, da inédita organização de trabalho e de diferenciadas formas de relação pessoal, o aluno precisaria de um tempo de adaptação e de um apoio das famílias capazes de garantir condições mínimas de trabalho.

Além dos alunos, a adaptação e qualificação profissional é importante para os professores estarem preparados e conhecerem as ações necessárias e as formas de acesso tecnológico para



a prática pedagógica, uma vez que esse recurso emergencial, deixa a sua característica e assume a de permanente, em relação aos contextos atuais de educação em sistema híbrido². Contudo, o contato físico foi perdido, o que potencializou as dificuldades no trabalho do professor, que por vários momentos não teria como saber sobre impedimentos que cada criança encontrava em casa. (AURELIANO; QUEIROZ, 2022). A modalidade de aulas mediada pela tecnologia digital, segundo Galindo et al. (2020, p. 273),

[...] muitos problemas foram encontrados, pois nem todos os alunos têm a mesma possibilidade de acesso à internet e às tecnologias, nem todos os responsáveis estão dispostos ou até mesmo capacitados a auxiliar no estudo domiciliar e nem todos os docentes estão aptos a mexer com as tecnologias.

Para tanto, alguns professores do grupo pesquisado, consideraram que os recursos e ferramentas, por eles utilizados, atenderam parcialmente, outros consideraram o não atendimento do desenvolvimento das aulas e promoção da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização e letramento. Sendo que 76,19% perceberam a consolidação parcial e 23,8% consideraram não consolidado. Todavia compreendemos que o ensino remoto realiza outro movimento no processo de ensino aprendizagem, uma vez que atende parcialmente o aluno na sua alfabetização, ou seja, a ação de muitas atividades é limitada pela virtualidade destacando a impossibilidade de transferir as atividades e práticas realizadas na modalidade presencial para a não presencial.

² Para alguns autores é o sistema que utiliza a forma de ensino presencial, remoto e à distância.

6 MUDANÇAS NA PRÁTICA DE ENSINO

A educação é o processo que possibilita e viabiliza a aprendizagem transformadora através da compreensão de mundo, pelo aluno, que deve ser mais questionador mudando sua visão e alcançando pensamento criativo. Embora, percebermos pelas questões pandêmicas os sinais para refletir sobre os novos modelos de relacionamento virtual e suas oportunidades avançando para além do ensino mediado por tecnologias digitais, as pistas já estavam sendo dadas há algum tempo e com frequência por organismos multilaterais e principalmente pela organização do Ensino Superior em relação ao Ensino à Distância (EAD).

A efetivação do ensino remoto nas escolas de educação básica é inaugurada inusitadamente. Partilha responsabilidades entre famílias e educadores, dividindo-as com a comunidade escolar ancoradas nos desafios, tensões, expectativas, apreensões, inseguranças e frustrações (COLELLO, 2021; DIAS; SMOLKA, 2021). Todos esses sentimentos e percepções vem ancorar mudanças e barreiras que alunos e professores passam a vivenciar. Em meio à turbulência, a escola atravessa por transformações e passa a conquistar novas formas de seguir ensinando.

Evidenciamos essas mudanças pelo discurso dos professores pesquisados, os quais buscaram readequação com a utilização da



tecnologia, seja pelo uso de plataformas digitais através de computador, tablet ou celular. Contaram com atividades de alfabetização a partir de vídeos advindos do *Youtube*, como forma de atividade online, além serem perspicaz na forma de elaborar as atividades em função de vários implicativos – identificados anteriormente. Sejam as várias limitações: o acesso à internet, a disparidade de uma mesma turma, o suporte dos pais, contato com o aluno, o distanciamento e acesso à alimentação e ressaltam que o uso das tecnologias, nessa conjuntura, pouco contribuiu com a alfabetização.

Para além dos desafios impostos, entenderam sobre o tempo de exposição das crianças com as telas, procuraram de forma autodidata trabalhar com as plataformas disponíveis, elaborando atividades de acordo com recursos do aluno. Também sinalizam sobre o crescimento emocional, ao demonstrarem mais “empatia, colocando-se nos lugares dos pais e dos alunos” (P14); equilíbrio ao repensar práticas, as capacidades no trato das eventualidades, assim como o comprometimento escola e família”. (P19).

Contudo, compreendemos que alguns professores sentiram maior praticidade no andamento das aulas ao utilizarem os recursos tecnológicos. Importante ressaltar, que essas experiências não ficaram lá nos meados dos anos 2020 e 2021, elas acompanharam os educadores na continuidade da trajetória escolar.

Assim a escola também mudou,

as práticas e recursos pedagógicos estão e precisam ser revistos, assim como os processos de formação de professores com suporte teórico-metodológico e desenvolvimento da prática pedagógica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo as falas de Paulo Freire (1989, p. 9), também nos parece indispensável a termos à importância do ato de ler, “[...] que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Pois a alfabetização é um processo dinâmico. Dessa forma, procuramos realizar análise sobre educação no período em que a ação humana altera drasticamente os fluxos naturais do planeta ao promover intensas mudanças globais, gerando inclusive tragédias, entre elas, essa última que vivenciamos as consequências em todos os campos, principalmente o social.

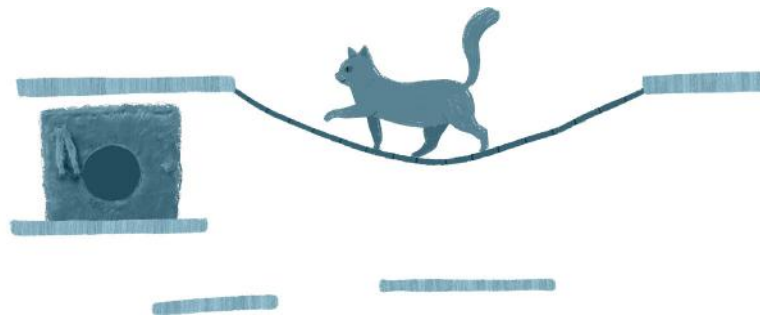
Pontuamos a urgência em formar cidadãos comprometidos com princípios e valores da sustentabilidade, a partir das competências e processo formativo que devem ser providos pela educação. Portanto, resgatamos o objetivo deste texto sobre analisar as experiências de professores atuantes no Ensino Fundamental - anos iniciais - com a alfabetização, em período de pandemia da COVID-19. No decorrer do estudo, identificamos que os impactos da pandemia no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental permearam pelas dificuldades de acesso à tecnologia, pelo



público escolar (alunos, pais e professores) uma vez que, a saída para amenizar a interrupção da escolaridade foi utilizar o ensino remoto mediado pelos recursos digitais.

Como resultados, compreendemos que: 1) a alfabetização atua como processo gerador de autonomia, sendo esta, base fundamental de uma educação construtiva e continuada, dentro e fora da sala de aula para que o aluno se introduza na sociedade. Na fase da alfabetização, o estudante se torna autônomo na *leitura* do mundo particular; 2) o contexto social e familiar exercem influências efetivas no desenvolvimento da aprendizagem infantil, seja nas questões de organização e motivação para estudar; 3) o ambiente familiar não é favorável à aprendizagem, nos moldes do ensino remoto, uma vez que a escola, não cabe em casa e pode romper com o “sagrado clima” de ensino; 4) o período pandêmico trouxe intensificação da desigualdade social, o distanciamento escolar e evasão, além de perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem em especial na alfabetização.

Contudo, os efeitos da pandemia da COVID-19 no ciclo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exige do educador uma série de habilidades necessárias ao sucesso do fazer pedagógico através de recursos emergenciais, seja o ensino remoto, para concretizar a alfabetização como uma prática pedagógica. As consequências se processaram de forma negativa e positiva. O prejuízo para os alunos, acusou pelo não reconhecimento de letras, pelo atraso e defasagem no processo de escrita, que repercutirá nos próximos anos



escolares. Dessa forma, entendemos o ponto “ideal”, mas que nesse contexto não foi o “real”, é que não haja interrupção no desenvolvimento da alfabetização no aluno. O aspecto positivo vem pela forma de (re)organização dos professores em relação a utilizar as tecnologias nas suas práticas pedagógicas, uma vez que elas permanecem e se intensificam cada vez mais no cotidiano escolar.

No dinamismo dos processos de ensino, percebemos que as mudanças decorrentes desse período inusitado, seguem na prática pedagógica pelas transformações que a escola atravessa para conquistar novas formas de seguir ensinando, e configurar as aprendizagens do indivíduo como processos sócio-históricos.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, M. A. **Alfabetização e letramento**. Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. [s.d.], p. 1. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6182482-Alfabetizacao-e-letramento-tecendo-relacoes-com-o-pensamento-de-paulo-freire.html#:~:text=1%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20E%20LETRAMENTO%3A%20TECENDO,Freire%20sobre%20o%20processo%20de>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- ARRUDA, L.; GROSCH, M. S.; DRESCH, J. F. A alfabetização e letramento como ferramenta de inserção do sujeito. **Revista ESPAICIOS**. v. 40, n. 23, 2019. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n23/a19v40n23p06.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.



AURELIANO, R. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. As tecnologias digitais como recurso pedagógico do ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **SciELO Preprints**. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3851>. Acesso em: 16 mai. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020. **Diário Oficial da União**. 3 ago. 2020, Seção 1, Pág. 57. Brasília: MEC/SEB, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. 9 jul. 2010, Seção 1, Pág. 10. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2022.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. *Convenit Internacional* 35, jan./abr. 2021. **Cemoroc-Feusp**. Disponível em: <https://bit.ly/3yAwFCF>. Acesso em: 05 jun. 2022.

DIAS, D. P.; SMOLKA, A. L. B. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**. n. 14, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/3fcx7ytm>. Acesso em: 06 mai. 2022.

FERREIRA, G. L.; FERREIRA, G. L.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. Fólio – **Revista de Letras**. V. 2, n 2, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/3fcx7ytm>. Acesso em: 06 mai. 2022.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 23ª ed. **Coleção Polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALINDO, A. F. L.; PARENTE, R. T. X.; DIÓGENES, L. A. S; RABELO J. J. Os efeitos da pandemia no processo da alfabetização das crianças: elementos de contextualização a partir da perspectiva docente. **Revista Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 10, n. 14, p. 267-281, dez. 2020. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/>. Acesso em: 06 maio. 2022.

GOOGLE CORP. **Google forms**. 2020. Disponível em: <https://www.google.com/forms/about/>.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. V. IV. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1994.

MACEDO, R.M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 73. Maio/ago. 2021. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/4499>. Acesso em: 20 out. 2021.

MINAYO, C. S. Os desafios da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

REIMERS, F. M.; SCHLEICHER, A. **Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid – 19 pandemic is changing education**. Preliminary version. OCDE, 2020. Disponível em: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa. v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br>. Acesso em: 20 out. 2021.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.





CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA DE COVID-19:

APRENDIZAGEM E CONTEXTO DE TRABALHO DAS REDES DE ENSINO DE CHAPECÓ/SC

RESUMO

A pandemia do COVID-19 que é vivenciada desde o início de 2020 exigiu transformações drásticas no cotidiano de toda a sociedade. O isolamento social foi estabelecido como principal medida para a contensão de casos da doença, desta forma o ambiente de ensino deixou de ser as salas escolares e passou a ser virtual através de diferentes tecnologias e ferramentas de ensino remoto. Assim, o objetivo deste estudo é caracterizar como foi o processo de aprendizagem na educação infantil durante o período de ensino remoto ocasionado pela pandemia de COVID-19 nas redes de ensino do município de Chapecó-SC. Para tanto, foi realizada uma pesquisa descritiva, com auxílio de formulário *online*, sendo o tratamento dos dados realizados através de estatística descritiva em que 234 professores das redes municipal e privada de ensino da cidade de Chapecó participaram. Como principais resultados foi possível perceber que os professores acreditam que seu tempo dedicado ao trabalho aumentou durante o ensino remoto. A principal ferramenta utilizada foi o *Whatsapp* pelo seu fácil acesso, no entanto foi indicado o baixo comprometimento das famílias junto ao processo de ensino e aprendizado em que uma das explicações são as próprias dificuldades de acesso às tecnologias.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Pandemia; Tecnologias; Ensino Remoto.



Silvester Franchi
Mestre em Educação Física
silvester.franchi@unoesc.edu.br

INTRODUÇÃO

A educação é um organismo vivo na sociedade, junto a esta estabelece uma relação de reciprocidade, caracterizando-se a partir dos contextos macro e micro sociais, seguindo as diferentes mudanças da contemporaneidade. As transformações acontecem desde o que ensinar, ou seja, os conhecimentos historicamente acumulados; os diferentes meios para que se concretize o ensino e aprendizado; como e o que será considerado para a avaliação e; os sentidos e significados estabelecidos como finalidade dos processos educacionais.

Neste sentido, a educação acompanha (ou melhor, corre atrás) das mudanças econômicas, sociais, científicas e culturais produzidas e reproduzidas historicamente pelo ser humano, sendo este o único ser com possibilidades/necessidades de construir de processos educativos sistematizados para que haja a apropriação dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano (SAVIANI, 2013).

O contexto permanente de transformações educacionais exigidas pelas diferentes configurações histórico-sociais aponta, desde aproximadamente os anos 2000, para a necessidade de aprofundarmos as relações existentes entre educação e as emergentes tecnologias da informação e comunicação buscando contribuir para o processo de ensino e aprendizagem (BASTISTA MARTINS *et al.*, 2020).

Em meados de 2020 as características dos processos educativos foram “forçados” a

acelerar este processo de inserção da tecnologia. Mais do que isto, somente houve a possibilidade de dar continuidade do ensino formal com a utilização de diferentes tecnologias da informação e comunicação. Dita aceleração teve como responsável a pandemia de COVID-19, provocada pela propagação do Coronavírus, que provocou mudanças drásticas no cotidiano das pessoas, seja no trabalho, lazer ou na educação, dado o potencial de mortalidade da doença. A frente disto, uma das medidas principalmente adotadas pelos diferentes governos foi o isolamento social, buscando diminuir a taxa de propagação e consequentes impactos da doença na vida das pessoas (BONORINO *et al.*, 2020).

Neste sentido, diferentes setores da sociedade tiveram a necessidade de se adaptarem ao *home office*, sendo mantida a presencialidade apenas de serviços essenciais como hospitais, farmácias, supermercados etc. (MOREIRA *et al.*, 2020). Desta maneira, o ensino, seja ele em qualquer nível, modalidade ou tipo de rede (pública ou privada), necessitou transformar-se, readaptar-se às novas necessidades. Todavia, é possível identificar que há diferenças na implementação principalmente entre as redes públicas e privadas de ensino (MEDEIROS; CARVALHO, 2020).

As redes privadas em sua maioria já possuíam plataformas virtuais para o apoio ao ensino presencial, facilidade esta que possibilitou a passagem ao ensino remoto de maneira quase que imediata. No outro lado da moeda, temos as redes públicas que tiveram que se readaptar desde a contratação de ambientes virtuais, equipamentos eletrônicos e formação técnica



para a atuação e implementação do modelo remoto/híbrido de ensino.

Outro viés que deve ser colocado em reflexão é o nível do ensino ao qual foram implementadas as tecnologias, ou seja, a forma de se trabalhar com crianças pequenas (como na educação infantil) difere substancialmente dos anos finais do ensino fundamental. Os alunos da educação infantil têm maior necessidade/dependência dos adultos para o direcionamento das atividades pedagógicas, neste sentido, ao utilizar-se das tecnologias como meio principal para o ensino tal mediação necessitou ser de responsabilidade dos pais e responsáveis (SANTOS, 2021).

Diante de um cenário pandêmico que afetou drasticamente as diferentes dimensões da vida das famílias em todo o mundo, a educação infantil teve de ser cuidadosamente pensada e repensada junto às diferentes tecnologias da informação e comunicação. Para as crianças o objetivo eletrônico que geralmente é vinculado ao entretenimento, foi ressignificado e se transformou em meio de socialização e aprendizado. Neste sentido, o objetivo deste estudo é caracterizar como foi o processo de aprendizagem na educação infantil durante o período de ensino remoto ocasionado pela pandemia de COVID-19 nas redes de ensino do município de Chapecó-SC.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo trata-se de um estudo de natureza observacional, cuja forma de

abordagem é quantitativa e descritiva, sendo um estudo de campo em tempo transversal (GIL, 2008; PRUDÊNCIO, 2011) e o mesmo faz parte de um projeto mais amplo intitulado Impactos da Pandemia na Educação do Município de Chapecó desenvolvido pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e financiado pelo Instituto BRF (IBRF), o qual foi devidamente aprovado pelo comitê de ética da UNOESC sob o número 59273222.6.0000.5367.

O grupo deste estudo foi formado por 234 professores licenciados, de ambos os sexos, que atuam nas diferentes áreas de educação, nas escolas municipais, estaduais e particulares da rede de Educação Básica do município de Chapecó (SC), que desenvolveram suas atividades na educação infantil no período de 2020/2021 e que atuam, no mínimo por dez horas semanais.

Como instrumento de coleta de dados o presente artigo analisou quatro blocos, sendo eles distribuídos da seguinte maneira: o primeiro bloco referente as questões sociodemográficas contém 12 questões, sendo dez fechadas (duas abertas para comentários) e duas abertas; o segundo bloco refere-se ao ambiente escolar e também tem 12 questões fechadas; o terceiro bloco trata-se do uso da tecnologia durante o período remoto (2020/2021) e, este apresenta 11 questões fechadas, sendo que três destas são abertas para comentários; o quarto bloco foi composto por questões sobre o processo ensino aprendizagem e avaliação, perfazendo um total de dez questões fechadas, das quais, seis são abertas para comentários. Estes blocos



temáticos foram construídos pelo próprio autor deste estudo, o qual teve como base o modelo da avaliação institucional da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

No que tange a análise de dados foi realizado uma estatística descritiva por meio da frequência absoluta e relativa, média e desvio padrão por meio do programa estatístico *Software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows®* versão 20.0.

Ressalta-se ainda que os participantes tiveram liberdade para desistir se houvesse sinal de desconforto, ou cansaço mental durante o processo, assim como, o mesmo poderia descansar a qualquer momento e após retornar quando sentir-se à vontade.

2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente estudo contou com a participação voluntária de 234 professores de educação infantil, destes 92,7% (n= 217) são do sexo feminino e 7,3% (n=17) do sexo masculino, dentro do total de sujeitos, 12,39% (n= 29) são da rede privada sendo um destes do sexo masculino. Os professores da rede pública municipal¹ representam a maioria dos investigados na presente pesquisa (n= 205, 87,61%). Os professores têm diferentes áreas de atuação, 80,3% (n= 188) são pedagogos, 17,5% (n=41) professores de

educação física e cinco (2,1%) de outras áreas do conhecimento.

Ao serem questionados acerca da realização de cursos de pós-graduação, 85% (n=199) dos professores têm curso de pós-graduação em nível de especialização e, cinco (2,1%) com mestrado. Neste sentido, 68 (29,1%) professores afirmaram que estão estudando concomitantemente ao cotidiano de trabalho.

O vínculo empregatício que predomina dentre os investigados da rede pública é através de contrato temporário (63,9% - n=131), os professores do setor privado todos possuem carteira assinada. O tempo de serviço que os professores estão trabalhando em atividade docente nos centros de educação infantil e escolas representam o montante de 31,6% (n= 74) entre um e cinco anos e 30,8% (n= 72) entre seis e dez anos.

Formalmente as redes de ensino não ampliaram as cargas horárias e consequente a remuneração dos professores, no entanto, os mesmos foram indagados sobre a sua percepção no seu tempo diário dedicado às atividades de planejamento, reuniões pedagógicas e de ensino e aprendizado. Deste modo, 77,4% (n= 181) dos professores acreditam que suas atividades dedicadas ao trabalho docente aumentaram com o ensino remoto; outros 18,4% (n= 43) afirmam ter aumentado em partes e apenas dez (4,3%) sujeitos têm a percepção de que não tiveram acréscimo nas atividades laborais.



¹ Alguns destes atuam também em outras redes.



Durante o ano de 2020 as atividades pedagógicas foram realizadas predominantemente de maneira remota. O ano de 2021 iniciou marcado por pressões das famílias buscando o retorno às atividades presenciais nas escolas. O então cenário de propagação da COVID-19 estava bastante agravado, para tanto, tornou-se necessário identificar junto aos professores como se sentiam naquele momento em relação a possibilidade da volta ao ensino presencial, mesmo que em um formato híbrido de ensino, ou seja, alguns dias com atividades remotas e outros dias de forma presencial. Nesta nova proposta, 56,4% (n=132) dos professores discordam de que aquele momento estava propício para regressar ao ensino presencial, outros 33,8% (n= 79) acreditavam com ressalvas ser o momento adequado, e apenas 9,9% (n= 23) dos professores julgavam seguro estabelecer o ensino híbrido.

Para a concretização do ensino remoto, houve a necessidade de estreitar os laços entre os atores do ensino, comunidade escolar (professores, gestores, alunos, familiares) com os meios tecnológicos necessários para os diferentes processos de ensino. Algumas escolas privadas tinham previamente uma plataforma virtual para apoio ao ensino presencial, neste caso o processo de transição foi mais rápido, sendo que os alunos em poucos dias já tinham suas aulas remotamente. Na rede pública foi necessária a contratação e formação dos professores para a atuação, o que necessitou a utilização do *Whatsapp* como principal ferramenta de comunicação entre professores/escola e alunos. Podemos perceber abaixo (Tabela 1) as diferenças existentes entre a rede municipal e pública.

Tabela 1 - Ferramentas utilizadas pelos professores

Ferramenta	Escolas Públicas %	Escolas Privadas %	Total
Vídeos	54,20%	45,80%	10,30%
Plataforma Virtual	80%	20%	19,20%
Fotos	100%	-	0,90%
Whatsapp Pessoal	96%	4,00%	63,10%
Whatsapp da Escola	100%	-	2,60%
Telefone	100%	-	0,40%
Visita aos Alunos	100%	-	0,90%
Outro	50%	50%	2,60%
Total			100,00%

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

No que se refere aos dispositivos mais utilizados para o uso das diferentes ferramentas mencionadas na tabela 1, o notebook foi predominantemente utilizado, em que, 64,5% (n= 151) dos professores afirmam ter sido a principal forma de intermediação do processo de ensino, seguido do smartphone (24,8%). Estas mesmas tecnologias que necessariamente foram utilizadas para a concretização do ensino também se tornaram fontes de problemas na rotina dos professores, onde 58,6% dos docentes afirmam ter sido afetados negativamente em suas rotinas e outros 35% julgam que este impacto ocorreu de forma parcial.

Os diferentes aparatos tecnológicos e ferramentas proporcionam que vários recursos didático-metodológicos sejam utilizados. Desta forma, é possível identificar junto aos professores que as videoaulas/web conferências contribuíram de maneira mais satisfatória para



o processo de ensino e aprendizado, perfazendo um total de 55,6% (n= 130) indivíduos com tal opinião. Outro formato citado são os roteiros de atividades enviados de maneira digital, onde 20,9% acreditam ter sido este meio mais eficaz. Vale mencionar outra possibilidade que foi oferecida às famílias com dificuldade de acesso aos meios digitais, as atividades poderiam ser retiradas de maneira impressa, para a qual 14,1% dos professores acreditam ter sido a melhor forma.

A percepção dos professores sobre as principais dificuldades encontradas pelos alunos foi averiguada no estudo. Neste, 60,3% (n=141) acreditam que o pouco engajamento dos familiares junto às atividades realizadas foi o principal limitador para o maior sucesso do ensino no período remoto. Outros motivos foram citados, porém de forma menos significativa, são eles: adaptação à plataforma (10,3%), falta de devolução das atividades realizadas (14,5%), falta de material ou espaço para realizar as atividades (10,7%).

Quando se fala em utilização de meios tecnológicos e crianças de educação infantil que têm entre seis meses e seis anos de idade, a presença dos familiares é fundamental desde o planejamento dos professores, pois na escola o professor realiza a mediação direta com a criança e, no período remoto, as próprias famílias atuavam como mais um agente de mediação dentro do processo de apropriação de conhecimentos. Desta forma, foi relatado pelos professores (55,1%) que a realização das atividades deveria ser realizada com ajuda

de algum responsável pela criança, houve também a característica de participação apenas como um auxílio nas atividades (29,9%) e uma pequena porção dos sujeitos indagados (10,3%) afirmaram realizar as atividades que as crianças poderiam atuar de forma autônoma.

Outra característica da educação infantil é a utilização de diferentes materiais para o ensino. Neste quesito os professores afirmaram utilizar materiais que foi possível subdividir em quatro categorias: material comprado (3,8%), material improvisado (17,5%), construído apenas pelos alunos (2,1%) e construídos pelos alunos com auxílio dos familiares (59,4%), para alguns professores não foi necessária a utilização de materiais (8,1%).

No que se refere ao aprendizado das crianças, 62,4% dos professores acreditam ter sido regular (n=97) ou insuficiente (n=47). Neste sentido, 65,4% dos professores julgam que o período de pandemia impactou de forma negativa no aprendizado, outros 29,5% acreditam que esta dificuldade aconteceu de forma parcial.

A identificação de que o aprendizado durante este momento foi prejudicado, carrega consigo a necessária reflexão acerca de diferentes dimensões da vida dos alunos e profissionais que se deve tomar atenção. Neste sentido, foram apontados como principais preocupações: a defasagem dos conhecimentos aluno/ano (46,2%); problemas emocionais (17,5%), capacidade de os alunos se organizarem (9,4%),



socialização (7,3%), esgotamento emocional docente (11,5%).

Evidencia-se que o momento atípico que mudou a vida das pessoas em sociedade impactou na relação das pessoas com os meios tecnológicos, gerações de professores que não nasceram em meio a tantas tecnologias tiveram de adaptarem-se e aprender a trabalhar com a mediação de equipamento e ferramentas eletrônicas, portanto tornou-se importante identificar se estes profissionais hoje em dia, após as experiências de ensino remoto e híbrido, preferem qual formato de ensino. Resultou que 93,6% (n= 219) professores tem como preferência o ensino presencial, outros 4,7% híbrido e 1,7% ressaltam que o trabalho remoto poderia continuar.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As mudanças ocasionadas pela pandemia de COVID-19 mudaram drasticamente o cotidiano de trabalho das pessoas (BONORINO *et al.*, 2020). Não foi apenas um formato de educação remota vivenciada, pois houve o momento em que a maioria dos setores estavam exercendo as atividades de modo remoto. Com a redução dos casos da doença as atividades foram retornando de forma adaptada, sendo que pela característica da escola de aglomerar muitos indivíduos ainda permaneceu de modo remoto, mais tarde em forma de revezamento de alunos presentes na escola. Foram alternativas criadas para cada momento, que necessitaram

organização das famílias para organizar seus tempos de trabalho e de cuidado das crianças.

Neste contexto, os professores também se veem em meios a esta necessidade organizativa. Foi possível evidenciar na presente investigação que o cotidiano de tarefas laborais aumentou, próximo dos 80% dos professores acreditam nisto. Em pesquisas realizadas em outros contextos é possível evidenciar resultados semelhantes, tais como em Robattini, Monteiro e Scortegagna (2021) em que 89% dos professores relatam que trabalharam além da jornada de trabalho corresponde com seu contrato. Oliveira e Pereira Junior (2021) identificaram que 82% dos professores afirmam tal aumento de carga horária, os autores acreditam que este tempo superior é devido às dificuldades com novos meios tecnológicos para o processo de ensino, necessitando que seja estabelecida, além do tempo de planejamento dos conteúdos, a formação acerca das tecnologias. Outros relatos que corroboram este crescimento no tempo dedicado ao ensino são as questões burocráticas que passaram a ser exigidas para que fossem cumpridas as necessidades para o ensino remoto (GOMES *et al.*, 2021).

Reforçando este aspecto do tempo de trabalho, os professores sentiram que suas rotinas foram afetadas. É possível concluir que a mesma tecnologia que é o meio necessário para o ensino remoto foi a causa desta interferência negativa na vida fora do trabalho. Um paradoxo. Todavia, um paradoxo facilmente compreendido, ou seja, a utilização do *Whatsapp* como principal ferramenta de comunicação diária das pessoas



se tornou também o meio mais utilizado entre professores e alunos/famílias, cerca de 63% assim relataram. No entanto, uma comunicação estabelecida sem uma limitação de horários, conclusões semelhantes às de Santos e Santos (2021) que identificaram os mesmos problemas gerados pelo uso desta ferramenta. Concernente a isto, há uma necessidade de se compreender, que não somente as rotinas dos professores mudaram, mas as famílias dos alunos sofreram, a jornada de trabalho possibilitava estritos horários para a que houvesse a comunicação.

O uso do *Whatsapp*, segundo Santos e Santos (2021), teve um potencial de maior abrangência seguramente por ser um aplicativo de acesso amplo e instantâneo, de baixo custo, possibilidades de comunicação através de texto, imagens, vídeos e áudio. Estudos como os de Gomes et al. (2021), Santos (2021), Guerra et al. (2021), Barbosa e Shitsuka (2020) Moura e Carvalho (2021) identificaram ou utilizaram como ferramenta de principal acesso às aulas e atividades enviadas para dar continuidade do processo de ensino e aprendizado.

Dada a desigualdade que existe no Brasil, imagina-se que nem sempre é possível a utilização das tecnologias. Melhor dizendo, ao acesso de qualidade das tecnologias, pois ter o aparato eletrônico não garante que se tenha a possibilidade de acesso amplo aos diferentes recursos tecnológicos (DINO; COSTA, 2021), sabendo que muitos meios demandam de internet com maior capacidade. Este fato reforça

as necessidades de utilização do *Whatsapp* para a comunicação principal.

Neste sentido, uma estratégia elencada pelos professores com intensão de evitar aumento da desigualdade entre pessoas com diferentes possibilidades de aquisição de meios tecnológicos foi a retirada dos materiais didáticos de forma impressa nos centros educativos. Tal como podemos evidenciar nos estudos de Silveira (2021) e Franco, Nogueira e Prata (2021), em que se pode perceber que atingiu de forma positiva o processo de aprendizado, onde as famílias tiveram um acesso mais amplo. Todavia é necessário realizar uma ressalva, alguns professores comentam que famílias retiram os materiais e não dão retorno sobre a realização das atividades propostas nas impressões, assim dificultando a sequência do planejamento e realização da sequência de materiais a serem enviados. Algumas das formas mais usuais de devolutiva da realização era por meio do envio de fotos e vídeos via *whatsapp*, ainda assim sendo pequena esta amostra que realizava este momento de devolução das tarefas.

Justamente este último aspecto reforça um dado interessante coletado no presente estudo, sobre as principais dificuldades percebidas pelos professores no contexto da educação no período remoto de ensino. Cerca de 60% dos professores creditam ao pouco engajamento dos familiares como a principal dificuldade, dada a característica já apontada da necessidade de na educação infantil haver maior mediação entre o professor e as crianças, ou seja, a tecnologia



e os pais/responsáveis. Não havendo estes últimos como atores do processo há uma maior dificuldade de consolidação do ensino, fato este que não se pode concluir que é por falta de interesse, é necessário analisar as condições materiais das famílias, as quais muitas não têm uma formação adequada para auxiliar ou o seu trabalho para o sustento familiar é esgotante em tempo e energia (FRANCO; NOGUEIRA; PRATA, 2021; GOMES *et al.*, 2021).

Anteriormente foi mencionado que devido, principalmente, à faixa etária da educação infantil a presença dos pais era necessária para o sucesso do ensino e aprendizado. Neste sentido, os professores foram indagados quanto ao planejamento de suas atividades, se havia a necessidade direta ou não de outras pessoas para o cumprimento dos objetivos. Destaca-se que cerca de 50% a participação deveria se dar de forma efetiva na atividade, ou seja, sem o adulto responsável não seria possível chegar à consolidação do ensino, outros 30% de tarefas enviadas às crianças havia a necessidade de auxílio. Dados estes passíveis de conclusão de que a família, além das responsabilidades cotidianas para com as crianças, houve a necessidade de intensificação deste apoio familiar, assim, potencializando a relação entre as crianças e os conhecimentos (BATISTA; RODRIGUES, 2021).

Muitas são as estratégias utilizadas para despertar o aprendizado nas crianças e efetivar os diferentes processos de ensino. Uma das estratégias mais significativas que é possível identificar em diferentes contextos é a utilização de diferentes materiais. Através da utilização de

materiais variados é possível estimular cognitiva e emocionalmente as crianças (DALTOÉ; SILVA, 2020; PINHEIRO; RODRIGUES; MESQUITA, 2021). Desta forma,

[...] os materiais, funcionam como instrumentos para que as crianças possam elaborar enredos, tecendo múltiplas e ricas interações. Tintas, lápis de cores, papéis, cartolinas, massa de modelar, argila, tecidos, lãs, imagens, figuras, brinquedos, materiais não estruturados, botões, pedrinhas, revistas, jornais, areia, baldes e pás, livros de histórias, sucatas, dentre outros (PINHEIRO; RODRIGUES; MESQUITA, 2021, p.6).

No presente estudo junto aos centros de educação infantil da cidade de Chapecó, foi possível identificar que aproximadamente 92% dos professores investigados (n=215) utilizaram materiais diversos em suas aulas no período remoto. Deste montante, foi possível ainda identificar como foi a relação das crianças com os materiais, ou seja, se o material era utilizado já em sua forma final ou se houve também o processo de elaboração.

A principal forma de utilização dos materiais foi justamente na necessidade de colaboração entre alunos e familiares (64,6%), o que fortalece ainda mais a importância dos pais/responsáveis na mediação dos conhecimentos. Daltoé e Silva (2020) afirmam que há também os materiais não estruturados, como por exemplo, pedras, galhos, colher, ou seja, objetos do dia a dia que são ressignificados buscando encontrar nestes um meio didático para a aprendizagem. Neste sentido, os professores (17,5%) afirmam haver utilizado tal estratégia para a concretização de seus planejamentos.



Pinheiro, Rodrigues e Mesquita (2021) acreditam ser necessário que os professores façam uma autoavaliação contínua quando da utilização dos materiais, com a intenção de identificar se os materiais necessários às atividades propostas são de fácil acesso aos alunos, como é o entorno em que vive, quais estratégias abordar quando houver a falta de um material. Evitar ainda mais desconfortos em um tempo tão diferente como este imposto pela COVID-19 é de suma importância, desta forma torna-se necessária a aproximação ao contexto de vida das crianças, até mesmo parece uma necessidade dicotômica, aproximação em tempo de isolamento. Identificar quais o momento do dia a criança tem mais tempo com seus pais/responsáveis, quanto cômodos tem sua casa/apartamento, se for preciso materiais comprados há condição para tal, estas são condições cotidianas que os professores devem reconhecer junto às famílias (PINHEIRO; RODRIGUES; MESQUITA, 2021).

Torna-se necessário indagar se por meio das diferentes estratégias, ferramentas, tecnologias foi possível a elaboração de novos conhecimentos, saltos qualitativos no desenvolvimento humano das crianças sejam individuais ou socialmente expressos (FEITOZA; MÜLLER; CAVATON, 2018). Assim, os professores foram indagados sobre como avaliaram o aprendizado dos alunos. Sabe-se da dificuldade nas devolutivas das diferentes atividades realizadas, dadas estas limitações, de forma geral os professores avaliaram que o nível de aprendizado das crianças foi prejudicado, onde 20% dos professores acreditam ter sido insuficiente e 40% que foi regular. Ainda neste caminho os professores investigados (65%) concordam com

a afirmação de que o ensino remoto prejudicou o aprendizado e outra parcela, 30%, acreditam que prejudicou em partes. Rodrigues (2022) e Pereira, Queiroz e Araújo (2021) identificaram que, nesta mesma linha de resultados encontrados, a falta de condições tecnológicas, a falta de socialização, a criação de atividades mais interativas, são elementos para se considerar enquanto explicação para a aprendizagem das crianças neste momento pandêmico.

Sabendo que os impactos da pandemia serão duradouros, em último lugar os sujeitos investigados foram convidados a refletirem acerca dos principais desafios que esperam para os próximos momentos após este momento de pandemia e ensino remoto. Desta forma, os professores identificaram que o principal impacto futuro é a defasagem e como segunda preocupação os problemas emocionais, sejam eles de alunos como de professores. Um fato que chama atenção é que esta questão possuía possibilidade de comentários. Nestes, os relatos são majoritariamente relacionados à preocupação com as questões emocionais de professores, com a alta procura por profissionais responsáveis pelo tratamento de questões psicológicas. Tais preocupações infelizmente não são restritas do contexto aqui pesquisado (ALBUQUERQUE; GONÇALVES; BANDEIRA, 2020; COSTA; CRUZ; MATTOS, 2022; CUNHA *et al.* 2022; LINHARES; ENUMO, 2020).

Os desafios são muitos, cabe às entidades educacionais estarem preparadas às dificuldades que virão. Como foi possível constatar as diferentes dimensões da vida humana que foram afetadas,



desta forma os impactos educacionais que surgirem no próprio cotidiano deverão ser avaliados e, conseqüentemente avaliadas as melhores alternativas para a solução dos problemas gerados por uma pandemia sem precedentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 forçou a necessidade de mudanças educacionais que buscassem da melhor maneira possível amenizar os impactos ocasionados pelo isolamento social, principal meio utilizado para frear os casos da doença. Algumas transformações apenas adiantaram o estreitamento das tecnologias não apenas como um meio para comunicação, diversão ou lazer, mas agiram como necessidades para que houvesse a concretização do processo de ensino e aprendizado.

A partir deste contexto de transformações tornou-se necessária a investigação sobre como os professores passaram pelo período de ensino remoto, suas impressões e impactos que a pandemia ocasionou seja na prática cotidiana de ensino, bem como, o que é possível esperar ainda como resultados de tais mudanças.

É possível concluir de forma geral que as características do ensino remoto não conseguem suprir as necessidades das crianças, ainda mais por necessitarem da interação com seus familiares que, devido às suas relações e ao contexto de vida, não conseguem estar preparados ou com tempo disponível para serem sujeitos ativos nos processos de ensino. Tanto para os pais/

responsáveis a própria casa tornou-se o trabalho, a escola, o local de lazer, e isto interfere no modo de ser, viver e se desenvolver dos indivíduos.

Muitas são as estratégias, as ferramentas, as tecnologias, que foram apropriadas e principalmente ressignificadas durante estes últimos dois anos de pandemia. Em muitos momentos os professores tiveram mais que aprender do que ensinar². Salienta-se a necessidade de pesquisas mais específicas que busquem explorar os discursos dos diferentes atores das comunidades escolares, pois cada realidade é ímpar em sua forma de constituir-se.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. de; GONÇALVES, T.; BANDEIRA, M. A formação inicial de professores: os impactos do ensino remoto em contexto de pandemia na região Amazônica. **Rede –Revista De Educação a Distância**, v.7, n. 2, p. 102-123, 2020. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.2.639>. Acesso em: 7 set. 2022.
- BARBOSA, R. A. S.; SHITSUKA, R. Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência. **E-Acadêmica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. e12, 2020. Disponível em: <https://eacademica.org/eacademica/article/view/12>. Acesso em: 2 set. 2022.
- BATISTA MARTINS, S. C.; et al. As Tecnologias na Educação em Tempos de Pandemia: Uma Discussão (Im) pertinente. **Interações**, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 6–27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.21019>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21019>. Acesso em: 1 set. 2022.

² Acredita-se que a vida do professor seja um *continuum* de aprendizado, no entanto este momento exigiu ainda mais esforços.



BATISTA, M. dos S.; RODRIGUES, L. de S. Relatos de Experiências de um Período de Aprendizagens: Educação Infantil e Propostas Pedagógicas em Meio a Pandemia. In: **Anais do XXIX Seminário de Educação**. SBC, p. 1938-1947, 2021. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20302>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BONORINO, S. L.; *et al.* da. Atividade física e pandemia: pensando esse “tempo” para os adolescentes. In.: RUARO, M. F. (org.) **Atividade física em tempos de pandemia**: experiências, desafios e perspectivas. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

COSTA, E. P.; CRUZ, M. A. de M.; MATTOS, A. M. de A. A nova era da globalização: um estudo longitudinal comparativo sobre os impactos da covid-19 nas práticas de professores de inglês. **INTERLETRAS**, v. 10, n. 35. Abril/Outubro de 2022. Disponível em: https://web.archive.org/web/20220504125824id_/https://www.unigran.br/dourados/interletras/conteudo/artigos/02.pdf?v=35. Acesso em: 02 set. 2022.

CUNHA, A. V. M.; *et al.* A educação infantil em tempos pandêmicos. **Pedagogia em Ação**, 18.1: 6-17, 2022. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/28825/19805>. Acesso em: 07 set. 2022.

DALTOÉ, T.; SILVA, J. A. da. A Epistemologia subjacente ao trabalho de professoras da Educação Infantil por meio de materiais manipuláveis. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, 12.2: 96-138, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2020.v12n2.p96-138>. Acesso em: 07 set. 2022.

DINO, L. A.; COSTA, D. Uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: dinâmicas e desafios. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, 4(1), 25-41, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34627/vol4iss1pp25-41>. Acesso em: 07 set. 2022.

FEITOZA, A. C. S.; MÜLLER, F.; CAVATON, M. F. F. Avaliar na Educação Infantil: afinal, o que? **Educativa**. Goiânia, v. 21, n. 2, p. 324-344, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v21i2.5214>. Acesso em: 05 set. 2022.

FRANCO, Z. G. E.; NOGUEIRA, E. M. L.; PRATA, W. de A. Educação Infantil no contexto amazônico: experiências em tempos de pandemia. **Zero-a-seis**, Florianópolis, 23: 244-268, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78988>. Acesso em: 29 jul. 2022.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

GOMES, C. R. D. S.; *et al.* Desafios na educação infantil em ensino remoto emergencial: estudo de caso na pandemia do sars-cov-2. **Revista Campo do Saber**, 7(2), 2021. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/426>. Acesso em: 26 ago. 2022.

GUERRA, G. C.; *et al.* Educação em tempos pandêmicos: o uso do aplicativo WhatsApp como proposta de comunicação em aulas remotas. **Revista Docência e Cibercultura**, 5(4), 273-285., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.53827>. Acesso em: 02 set. 2022.

IBM. **Statistical Package for the Social Sciences** (SPSS) for Windows, versão 20.0. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/analytics/spss-statistics-software>.

KOUM, Jam; ACTON, Brian. **WhatsApp Inc**. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 37, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>. Acesso em: 02 set. 2022.



MEDEIROS, R. C. R.; CARVALHO, M. J. C. de. Educação básica em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, 2020, 13.1: 133-144. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23759>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MOREIRA, M. E. S. *et al.* Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. **Brazilian Journal of health Review**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 6281-6290 maio./jun. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/11584>. Acesso em: 06 ago. 2022.

MOURA, G. P. M.; CARVALHO, A. P. B. de. Um olhar sensível para a educação infantil durante o ensino remoto. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. Vol. 1. No. 12. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/18172>. Acesso em: 29 ago. 2022.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos Da Escola**, 14(30), 719-734, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Acesso em: 02 set. 2022.

PEREIRA, A. dos S.; QUEIROZ, R. G. L. de; ARAÚJO, S. A. F. de. Ensino remoto emergencial na Educação Infantil: dificuldades e possibilidades. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6680>. Acesso em: 2 set. 2022.

PINHEIRO, M. N. dos S.; RODRIGUES, T. A.; MESQUITA, E. S. Educação infantil e atendimento remoto: ressignificando tempos, espaços e materiais. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6643>. Acesso em: 4 set. 2022.

PRUDÊNCIO, K. Metodologia de Pesquisa. **Especialização em Educação a Distância**. Escola de Governo do Rio Grande do Norte, 2011.

ROBATTINI, S. J.; MONTEIRO, A. S.; SCORTEGAGNA, H. DE M. Estresse e sobrecarga dos professores do ensino básico em tempos de pandemia. *In: Congresso Internacional em Saúde*. 2021. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/conintsau/article/view/19157>. Acesso em: 02 set. 2022.

RODRIGUES, J. A. F. dos S. Educação infantil e pandemia COVID- 19: o que dizem as pesquisas. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 5, p. 32676-32692, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n5-004. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/47335>. Acesso em: 7 sep. 2022.

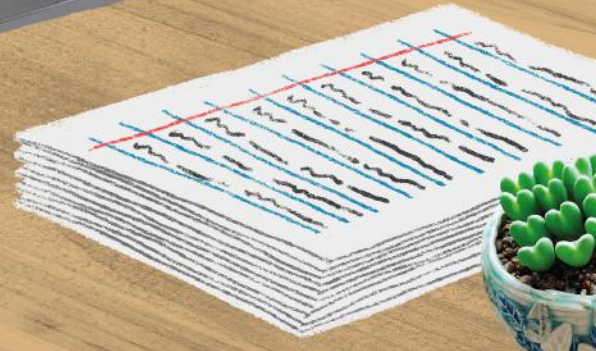
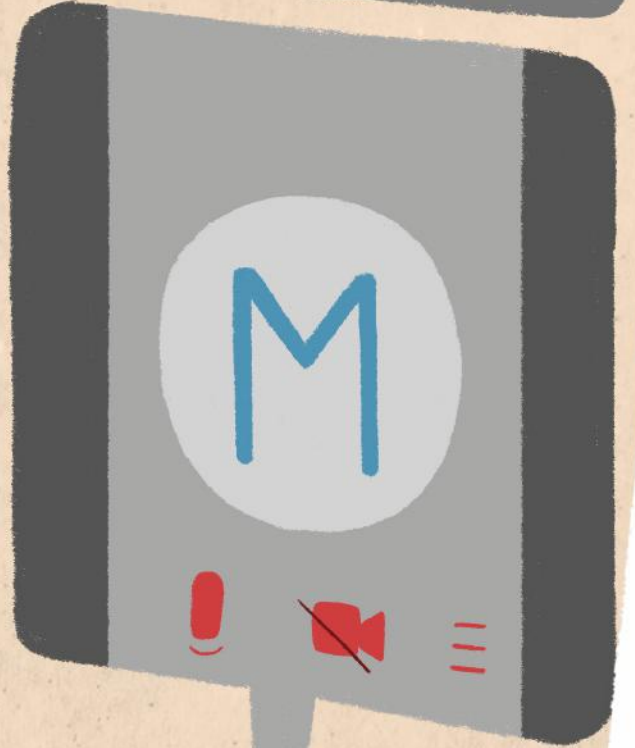
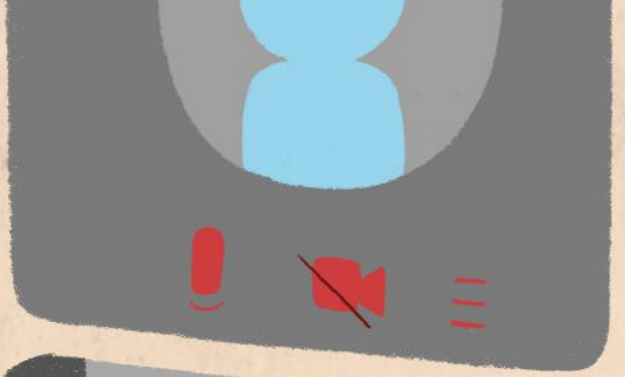
SANTOS, A. K. A. dos. **Educação infantil e ensino remoto**: a participação das famílias na aprendizagem das crianças em tempos de pandemia. 2021. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Departamento de Educação, Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2021.

SANTOS, E. C.; SANTOS, R. F. F. WhatsApp como ferramenta de comunicação entre professores e estudantes em tempos de aulas remotas: uso e suas implicações. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, n. 10, 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/issue/view/32>. Acesso em: 03 jul. 2021.

SAVIANI, D. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 19ª ed., 2013.

SILVEIRA, J. O teletrabalho coletivo durante a pandemia da Covid-19: um relato de experiência na educação infantil de Florianópolis. **Zero-a-seis**, Florianópolis, 23: 316-332, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e76802>. Acesso em: 29 jul. 2022.





CAPÍTULO V

A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA:

UM COMPLEXO DE CONTRADIÇÕES FRENTE AO MEIO TÉCNICO-CIENTÍFICO-INFORMACIONAL NO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ (SC)

RESUMO

Em 2020, a partir do fenômeno pandêmico da Covid19 com epicentro na China, os desafios no Brasil foram gigantescos e a área da educação foi profundamente desestabilizada, ocasionando um quadro de incertezas e de adaptações para os professores e educandos. **Objetivo:** Analisar as percepções do corpo docente frente ao processo ensino aprendizagem/avaliação durante a pandemia, no município de Chapecó (SC). **Método:** Estudo de natureza observacional, cuja forma de abordagem é quali-quantitativa e descritiva, desenvolvido a partir de um trabalho de campo em tempo transversal, o qual foi composto por 334 professores das redes de ensino pública e particular do município de Chapecó (SC). Como instrumento foi aplicado um questionário *on line* com quatro blocos de perguntas, sendo analisadas por meio de uma estatística descritiva média e desvio padrão, frequência absoluta e relativa. **Resultados:** Foi possível observar os desafios enfrentados pelos profissionais da educação e dos educandos, especialmente no uso das tecnologias digitais informacionais para o desenvolvimento das aulas. Além das adaptações ocasionadas pela pandemia aos professores, foi verificado a ausência de internet para inúmeros alunos, além de computadores e aparelhos celulares. Isso dificultou a organização do trabalho e do desenvolvimento dos conteúdos curriculares, das avaliações e da aprendizagem pelos educandos, agravando ainda mais os índices de aprendizagem. **Conclusão:** Os resultados alcançados dão visibilidade ao sensível problema ocasionado pela pandemia na relação ensino/aprendizagem e suporte para o poder público organizar políticas públicas de enfrentamento e recuperação dos estudantes em Chapecó e em todo o território nacional.

Palavras-chave: Educação; Tecnologias digitais informacionais; Ensino aprendizagem.



Mariluce Poerschke Vieira

Mestre em Ciência do Movimento Humano
mariluce.vieira@unoesc.edu.br



Valdir Skrzypczak

Doutorado em Geografia Humana
valdir_09@yahoo.com.br



Iasmim Velasque

Graduanda Ed. Física (UNOESC)
iasmimvelasque@gmail.com



Larissa Kristina Borin

Graduanda Ed. Física
Licenciatura (UNOESC)
larissakristina24@gmail.com



Mayara Gromovski

Graduanda Ed. Física (UNOESC)
mayara.gromovski@unoesc.edu.br



Paola Moi Neckel

Graduanda Ed. Física
Licenciatura (UNOESC)
paollamoi@hotmail.com



Valeska Gimelli Scherer

Graduanda Ed. Física
Licenciatura (UNOESC)
valeskascherer92@gmail.com

INTRODUÇÃO

No ano de 2020 fomos surpreendidos pela pandemia do covid-19, que gerou uma das maiores crises sanitárias dos últimos séculos, na qual nenhum país estava preparado para enfrentar (MACHADO *et al.*, 2021). Neste contexto, a educação como princípio educativo tem se reestruturado com profundas transformações no cenário global, especialmente a partir deste avassalador fenômeno pandêmico da Covid-19 que surgiu na China e se espalhou pelo globo de forma rápida, ocasionando significativas mudanças e novas adaptações no complexo sistema educacional brasileiro e mundial.

Estas mudanças foram ocasionadas a partir do processo ensino/aprendizagem e consequentemente estabelecidas pelas transformações realizadas pelos profissionais de educação de todo país, a fim de garantir uma aprendizagem satisfatória e eficiente de todas as redes de ensino no território nacional. Porém, ressalta-se que nesta transição foram afetados mais de 90% dos estudantes do mundo, assim paralisando as aulas em escolas e universidades (UNESCO, 2020).

Por outro lado, com a falta de equipamentos e de internet em muitas escolas, além das dificuldades de grande parte de nossos educandos, verificou-se inúmeros desafios enfrentados pelos profissionais da educação, onde, segundo a UNICEF (2020), muitos alunos tiveram problemas para

assistir as aulas, já que necessitavam de acesso à Internet, computadores e celulares, para participarem das mesmas. Inclusive, em uma pesquisa realizada pela Unicef (2020) mostrou que no Brasil, cerca de 180 milhões de discentes matriculados em escolas primárias e secundárias e, 47 milhões de crianças na pré-escola, não possuíam internet, impossibilitando o acesso à educação.

Porém, os sistemas educacionais, escolas, professores, famílias e alunos tiveram que se adaptar rapidamente às aulas remotas e realizar um trabalho em conjunto, sendo que, a tecnologia digital se tornou essencial para a situação, mas com as desigualdades presentes em nosso país, ficou um processo mais difícil e com grandes desafios para a continuidade das atividades escolares de forma remota (COSTA; NASCIMENTO, 2020).

Sendo assim, dentre os referentes contextos supracitados, este artigo objetiva-se por analisar as percepções do corpo docente frente ao processo ensino aprendizagem/avaliação durante a pandemia, no município de Chapecó, região Oeste de Santa Catarina.

Torna-se imprescindível que após a conclusão das análises e dos resultados, as instituições de ensino em conjunto com o poder público possam buscar alternativas e ações concretas e eficazes, visando reduzir ou suprir as defasagens produzidas e que permanecem no período pós pandêmico ou contemporâneo.



1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo faz parte de um projeto intitulado Impactos da Pandemia na Educação do Município de Chapecó desenvolvido pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e financiado pelo Instituto Brasil Foods (IBRF), sendo aprovado pelo comitê de ética da UNOESC sob o número do protocolo 59273222.6.0000.5367/2022.

Trata-se de um estudo de natureza observacional, cuja forma de abordagem é quali-quantitativa e descritiva, desenvolvido a partir de um trabalho de campo em tempo transversal (GIL, 2008). Houve a participação de 334 professores licenciados de ambos os sexos, que atuam nas diversas áreas do conhecimento pedagógico, em escolas das redes municipal, estadual, federal e particulares do município de Chapecó, na região Oeste de Santa Catarina. Os profissionais atuaram nas atividades pedagógicas nos anos de 2020 e 2021,

com pelo menos 10 horas aulas semanais de carga horária.

Para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa foi utilizado um questionário aplicado a partir de quatro blocos de questões, distribuídos da seguinte forma: O primeiro bloco referente as questões sociodemográficas, possui 12 questões, sendo 10 fechadas e 02 abertas, objetivando respostas e comentários. O segundo bloco refere-se ao ambiente escolar e possui 12 questões fechadas. Já no terceiro bloco trata-se do uso das tecnologias durante o período remoto nos anos de 2020 e 2021, sendo apresentadas 11 questões, destas, 08 fechadas e 03 abertas. No quarto bloco às questões referem-se ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação educacional e este possui um total de 10 questões, em que 04 são fechadas e 06 abertas.

Os blocos do trabalho foram desenvolvidos pelos pesquisadores da pesquisa, que fazem parte do corpo docente da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC – Campus de Chapecó, SC e tiveram como base o modelo da avaliação institucional da universidade.

No que tange a análise dos dados, foi realizada a estatística descritiva por meio da frequência absoluta e relativa, média e desvio padrão a partir do programa estatístico software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* for Windows® versão 20.0.

Quanto a participação do profissional, foi orientada a liberdade para desistir, caso houvesse possibilidade de desconforto ou de cansaço mental durante o processo, assim como



poderia descansar a qualquer tempo e retornar após sentir-se em condições favoráveis.

2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os participantes deste estudo foram 334 professores que atuam em diferentes componentes disciplinares, sendo 68,9% (n=230) professores no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais (EFAIF), e o restante no Ensino Médio (EM). No que tange a rede de ensino, 65,7% (n=174) professores atuam na rede municipal e os demais estão distribuídos nas redes federal, estadual e particular de ensino, inclusive 53% (n=180) atuam há mais de 10 anos na profissão.

Os profissionais têm em média 40,21 (+/- 9,07) anos de idade, a maioria são do sexo feminino, casados e no que tange ao número de filhos a maior parte optou por um a dois. Apenas 33,8% (n=113) continuam buscando novos conhecimentos por meio de seus estudos, mas destaca-se que 74,9% (n=250) concluíram curso de pós-graduação em nível de especialização.

Além disto, a maioria dos professores ressaltam que residem com uma a duas pessoas, trabalham e são responsáveis pelo seu próprio sustento e ainda contribuem para a sustentabilidade familiar, sendo que a maior parte já possui sua casa própria, alguns quitada e outros financiada. Em relação ao salário que os mesmos recebem, dos respondentes, 33,5% (n=112) possuem renda de 04 salários-mínimos, sendo que, 48,2% (n=161) dos profissionais

são admitidos por contrato temporário (ACT) e os demais, concursados no setor público ou contratados na condição de celetistas com carteira de trabalho profissional assinada.

Ao referir-se as atividades no ambiente escolar durante a pandemia (2020/2021) a maior parte dos professores relataram que suas horas de trabalho aumentaram, inclusive declararam ter sofrido pressão no trabalho neste período, assim como, pelas famílias dos educandos. Além disto, mais da metade ressaltam que não estavam preparados para lidar com os conflitos gerados com alunos, professores, comunidade escolar no geral, no período da pandemia. Da mesma forma ao serem questionados sobre se sentir seguro para o retorno de forma híbrida em 2021, mesmo com um elevado número de casos de COVID, a maior parte dos professores responderam que não estavam seguros, o que foi preocupante, pois a insegurança, o medo, podem ocasionar inclusive problemas de saúde ao indivíduo.

Quanto ao uso das tecnologias digitais e seus equipamentos é importante ressaltar que o dispositivo notebook foi um grande aliado dos profissionais de educação na relação ensino/aprendizagem durante o período de 2020/2021, em todas as redes de ensino. Mas, a ferramenta mais utilizada neste período para a comunicação do professor com os alunos e pais foi o *Whatsapp* pessoal. Além deste, nos comentários referentes a pergunta, alguns professores destacam:

P1: “Utilizei o *Meet* (mesmo não havendo aula, eu dispunha um *Meet*, para



dúvidas e conversas, inclusive com familiares/responsáveis”;

P2: “atividades impressas e atendimento 24h pelo *WhatsApp* pessoal nos grupos de alunos e pais”;

P3: “Áudios de explicação do conteúdo.”

Os resultados também apontam, que a maioria dos professores não demonstraram resistência com as adaptações tecnológicas no ensino remoto, mas concordaram que as tecnologias utilizadas na escola, no período supracitado geraram alguns problemas em sua rotina, com exceção os da rede federal que consideraram em partes. No entanto, a maior parte deles, indiferente da rede de ensino, consideraram satisfatório o apoio da direção e coordenação da sua escola para enfrentar estes desafios gerados pela situação pandêmica, porém, muitos acreditam que o ensino neste período poderia ter sido direcionado de forma diferente do que foi aplicado na escola.

Inclusive destaca-se alguns comentários que os professores ressaltam a respeito do Ensino Remoto (ER), como:

P4: “Acredito que o ER pode ser uma possibilidade para determinado grupo de estudante (atuei na escola Polo e gostei muito apesar da trabalhadeira)”;

P5: “É uma discussão ampla sobre o assunto, mas

hoje, observa-se que alguns pontos poderiam ter sido diferentes”;

P6: “Nosso grande problema ainda é o acesso à tecnologia e/ou internet”;

P7: “Eu acredito que foi feito um trabalho com as ferramentas que tínhamos naquele momento”;

P8: “A comunidade escolar (aluno) não tinha acesso à tecnologia para acompanhar as aulas remotas”;

P9: “Teria sido melhor ter feito as aulas *meet* na escola”.

Percebe-se que a pandemia ocasionou um déficit de aprendizagem no território brasileiro, observadas as dificuldades dos estudantes especialmente das classes mais pobres e que não possuem acesso à rede mundial de computadores (internet) e aos aparelhos tecnológicos, especialmente dos notebooks e celulares. Por outro lado, 92,2% (n=308) dos professores preferem aulas ofertadas no formato presencial e o maior desafio pós-pandemia que os mesmos consideram emergencial é a



defasagem da aprendizagem. Já, na rede federal percebe-se que foi a evasão escolar, ocasionada pela grave crise econômica e social provocada pela pandemia no Brasil e no mundo.

Importante ressaltar que os professores apontam como principais desafios enfrentados, problemas emocionais dos educandos e o esgotamento emocional do corpo docente, além dos valores e limites, a estrutura familiar, a socialização, o comprometimento e a organização escolar por parte dos alunos. Também se destaca a defasagem na alfabetização, leitura e escrita intensificadas pela grave crise pandêmica. Porém educar não se pode compreender como mera transferência do conhecimento, mas a efervescência de uma conscientização e luta de classes.

Em relação aos recursos didático-pedagógicos mais utilizados pelos profissionais, destaca-se que o uso dos vídeos aulas, as webs dialogadas e expositivas e as atividades com roteiros virtuais foram as que mais contribuíram para o aprimoramento da aprendizagem dos alunos durante o período de 2020/2021 nas disciplinas. Contudo, na rede municipal também foram realizadas atividades impressas e disponibilizadas aos alunos nas unidades educacionais ou nas residências dos educandos.

Todavia, nos comentários desta questão alguns professores apontam que:

P10: “Nas aulas por vídeo conferência praticamente não houve participação dos alunos”;

P11: “A grande maioria dos estudantes encontrou dificuldades em fazer uso da plataforma, ou por não possuir uma conexão adequada que desse suporte a seu uso, ou ainda por seus pais não possuírem conhecimento para auxiliá-los, sendo assim, o recurso que houve maior receptividade pelos pais ainda foi o material impresso e mediações via grupos de *WhatsApp*”;

P12 “Usei vídeos aulas interativas com atividades H5P”;

P12: “Mesmo com a baixa participação e devolutiva das atividades, tentei usar várias ferramentas tecnológicas, porém sem retorno, sem feedback da grande maioria dos alunos”.

P13: “O único problema, foi quando os alunos não tinham acesso a aparelhos e internet, todo o resto MARAVILHOSO. 1.000 vezes mais recursos para dar aulas, podendo se utilizar da diversidade de informações que a internet oferece para exemplificar as explicações”.

Com relação a aplicação dos conteúdos programados nas disciplinas, no período de 2020/2021 a tabela 1 mostra que 48,5% (n=162) dos professores proporcionaram aos alunos situações concretas de aprendizagem, procurando fazer a relação entre teoria e prática, contextualizando os conteúdos trabalhados com outras áreas de conhecimento.

No que tange ao aspecto que mais dificultou a aplicação dos conteúdos programados nas disciplinas neste mesmo período, nota-se que em todas as redes de ensino



foi a organização dos alunos nas atividades e entrega dos trabalhos no tempo determinado seguido da compreensão e assimilação dos conteúdos por parte dos alunos.

Porém, nos comentários os professores destacam inúmeros aspectos os quais influenciaram muito na aprendizagem dos alunos, entre eles:

P14: “As faltas nas aulas, motivadas por dificuldade de acesso à internet”;

P15: “Participação e apoio da família, organização e rotina para acompanhar e valorizar o período de estudo”;

P16: “A ideia de que o aluno da era digital já é alfabetizado digitalmente foi o grande equívoco, não só da pandemia, mas da Educação dos últimos 15 anos”;

P17: “Adaptação ao uso das tecnologias e responsabilidade dos alunos em realizar as tarefas, cumprindo prazos”.

P18: “tivemos um apoio maravilhoso tecnológico da escola viabilizando contato diário e em tempo real com os alunos”.

Ao tratar da contribuição das disciplinas nas habilidades e competência dos estudantes percebe-se na tabela 1 que a leitura e a produção de textos foi a que mais contribuiu na rede estadual e municipal de ensino. Porém, na rede federal e particular foi o emprego do raciocínio



lógico e resolução de problemas. Embora, a diversidade de opiniões vista na tabela 1 possa ser devido cada disciplina ter sua especificidade, o que é notável nos próprios comentários em que os professores apontam que atuam com uma ou mais disciplinas.

Também, alguns professores destacaram que:

P20: “é difícil avaliar a distância, alunos de primeiro ano pois, não tem como saber se eles ou os pais faziam as atividades e muitos não entregaram nada”;

P21: “As atividades práticas da Educação Física contribuíram para a promoção da saúde”;

P22: “Entre outras habilidades, pois não existe trabalho isolado de habitantes na educação”;



P23: “Por meio das atividades se buscou a criatividade e a autonomia no desenvolvimento das atividades”;

P24: “Por ser uma disciplina de campo, busquei integrar teoria e prática, dentro do que era possível pelas diferentes modalidades de famílias”;

P25: “Não é possível elencar apenas um, acredito que dependa da forma experienciada por cada estudante”;

P26: “Cada aluno que participou se apropriou de alguma forma das atividades desenvolvidas”;

P27: “O fato de o aluno estar sozinho, de ter uma rotina de estudo, de ser incentivado a ter autonomia e lidar com o equipamento tecnológico lhe trouxe também muitas outras habilidades e responsabilidades”.

Os professores ainda ressaltam que, as dificuldades mais significativas observadas em relação a execução das atividades pelos alunos no período de 2020/2021, os professores das redes federal e municipal, apontam que foi o difícil acesso à internet e/ou falta de aparelho celular ou computador na casa de alguns alunos. Por outro lado, os professores das redes estadual e particular apontam a dificuldade de organização nos horários para o estudo e falta de acompanhamento familiar. Ademais, também foi citado nos comentários a falta de interpretar e resolver os exercícios escolares, a falta de vontade de participar das aulas *on-line* em tempo real e a dificuldade em manter a concentração dos alunos nestas aulas, a falta de conhecimento em manusear os recursos tecnológicos. Além disto, a maioria dos professores sentiram dificuldades em ministrar suas aulas utilizando os meios tecnológicos, no período de 2020/2021.

Tabela 1 - Dados referentes a percepção dos professores em relação ao processo ensino aprendizagem

VARIÁVEIS		Federal n (%)	Estadual n (%)	Municipal n (%)	Particular n (%)
Aplicação do conteúdo programado	Sit conc aprendiz. relação teoria e prática	04 (2,5)	29 (17,9)	106 (65,4)	23 (14,2)
	Ensino teórico s/ relação com a prática	-	03 (15,0)	15 (75,0)	02 (10,0)
	Ensino teórico, relação om/ a prática.	02 (1,7)	22 (18,3)	70 (58,3)	26 (21,7)
	Prática, relação com teoria	-	05 (17,2)	22 (75,9)	02 (6,9)
	Prática, sem relação com teoria.	-	-	02 (66,7)	01 (33,3)
Aspectos mais dificultou aplicação dos conteúdos	Inexistência plataforma ensino	-	-	06 (100)	-
	Adaptação plataforma e acesso	-	05 (12,2)	31 (75,6)	05 (12,2)
	Compr. e assimilação conteúdos/aluno	01 (1,1)	17 (18,7)	53 (58,2)	20 (22,0)
	Organização entrega atividades	04 (2,9)	26 (19,1)	86 (63,2)	20 (14,7)
	Defasagem dos conteúdos.	-	04 (33,3)	07 (58,3)	01 (8,3)
	Falta material e/ou espaço em casa	-	03 (12,0)	20 (80,0)	02 (8,0)
	Outros	01 (4,3)	04 (17,4)	12 (52,2)	06 (26,1)



VARIÁVEIS		Federal n (%)	Estadual n (%)	Municipal n (%)	Particular n (%)
Sua disciplina contribuiu para as habilidades competência	Emp. raciocínio lógico/ resolução prob.	03 (7,3)	06 (14,6)	18 (43,9)	14 (34,1)
	Emp. análise do conhecimento crítico	01 (3,4)	06 (20,7)	18 (62,1)	04 (13,8)
	Leitura e interpretação de textos	-	18 (21,2)	62 (72,9)	05 (5,9)
	Produção da escrita	-	03 (27,3)	06 (54,5)	02 (18,2)
	Oralidade	-	01 (4,8)	15 (71,4)	05 (23,8)
	Autonomia prática corp/soc/afet/cog	-	05 (12,2)	31 (75,6)	05 (12,2)
	Comp apreciação da teoria e prática	01 (4,0)	02 (8,0)	16 (64,0)	06 (24,0)
	Reflexão crítica prática corp/soc/afet/cog	-	07 (35,0)	11 (55,0)	02 (10,0)
	Exp novas prática corp/soc/afet/cog	-	08 (22,2)	22 (61,1)	06 (16,7)
	Não contribuiu	-	02 (40,0)	03 (60,0)	-
	Outros	01 (5,0)	01 (5,0)	13 (65,0)	05 (25,0)

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Nota: n = Frequência absoluta / % Frequência relativa / Sit = situações / Conc = concretas / Aprendiz= aprendizagem / Comp.= compreensão/ Emp = emprego / Prob= problema / Corp= corporal / Soc = sociais / Afet = afetivas /Cog = cognitivas / Exp= experimentação.

No geral a qualidade da internet na casa da maioria dos professores foi boa para ministrar suas aulas no período de 2020/2021, o que facilitou o processo. Contudo, os resultados apontam que na rede federal, estadual e particular as ferramentas da plataforma de Ensino adotadas pela escola para a condução das aulas no formato remoto foram de boa a muito boa, mas, na rede municipal os professores consideraram regular.

No entanto, a tabela 2 mostra que a maior parte dos professores das redes estaduais, particulares e municipais relatam que a condução de suas aulas mediadas pelas tecnologias do portal de ensino no período acima citado, foi boa, porém, o aprendizado do aluno nas disciplinas transcorreu de uma forma regular, assim como o empenho e a participação dos mesmos. Por outro lado, dos seis professores da rede de ensino federal, dois avaliam a condução das aulas como excelente, três avaliam o aprendizado como bom e o empenho e participação como muito bom.

No que diz respeito as formas de avaliações notam-se na tabela 2 que a mais utilizada em ambas as redes de ensino foram os trabalhos enviados na plataforma e por outro meio virtual, sendo que, a maioria dos professores das redes estadual, municipal e particular concordam em partes que as avaliações aplicadas nas disciplinas foram justas e atenderam os objetivos naquele momento, enquanto na rede federal três professores concordam que as mesmas foram justas.

Ainda sobre as formas de avaliações, em uma análise de conteúdo dos comentários de alguns professores percebe-se que eles avaliaram pela participação nas atividades, devolução de trabalhos, produção das atividades durante os vídeos aulas, por fotos, produção cultural, pesquisas, mapa mental, autoavaliação e pela realização prática das atividades.



Tabela 2 - Dados referentes a percepção dos professores em relação ao processo avaliativo

VARIÁVEIS		Federal n (%)	Estadual n (%)	Municipal n (%)	Particular n (%)
Condução aulas por meio da tecnologia no ER	Excelente	02 (18,2)	04 (36,4)	04 (36,4)	01 (9,1)
	Muito boa	01 (2,3)	07 (15,9)	19 (43,2)	17 (38,6)
	Boa	01 (0,6)	32 (18,6)	109 (63,4)	30 (17,4)
	Razoável	02 (2,1)	14 (14,4)	76 (78,4)	05 (5,2)
	Insuficiente	-	02 (20,0)	07 (70,0)	01 (10,0)
Aprendizado alunos na disciplina	Excelente	-	01 (100,0)	-	-
	Muito bom	01 (10,0)	03 (30,0)	03 (30,0)	03 (30,0)
	Bom	03 (4,5)	13 (19,4)	33 (49,3)	18 (26,9)
	Regular	02 (1,2)	27 (16,8)	107 (66,5)	25 (15,5)
	Insuficiente	-	15 (15,8)	72 (75,8)	08 (8,4)
Avalia Empenho participação do aluno	Excelente	-	-	01 (100)	-
	Muito bom	03 (21,4)	03 (21,4)	02 (14,3)	06 (42,9)
	Bom	01 (1,4)	17 (24,6)	35 (50,7)	16 (23,2)
	Regular	01 (0,6)	25 (15,4)	109 (67,3)	27 (16,7)
	Insuficiente	01 (1,1)	14 (15,9)	68 (77,3)	05 (5,7)
Formas avaliações mais utilizadas	Provas on line	01 (2,7)	06 (16,2)	12 (32,4)	18 (48,6)
	Trabalhos.enviados plataforma virtual.	03 (1,4)	40 (19,0)	144 (68,6)	23 (11,0)
	Produção textual	-	01 (14,3)	02 (28,6)	04 (57,1)
	Apresentação de vídeos	02 (7,7)	04 (15,4)	16 (61,5)	04 (15,4)
	Apresentação de seminário	-	01 (50,0)	01 (50,0)	-
	Apresentação de relatórios	-	01 (12,5)	06 (75,0)	01 (12,5)
	Prova oral	-	-	04 (100)	-
	Outros	-	06 (15,0)	30 (75,0)	04 (10,0)
Avaliações justas atenderam objetivos	Concordo totalmente	01 (7,1)	03 (21,4)	06 (42,9)	04 (28,6)
	Concordo	03 (2,8)	23 (21,5)	62 (57,9)	19 (17,8)
	Em partes	02 (1,2)	24 (14,7)	112 (68,7)	25 (15,3)
	Discordo	-	06 (15,8)	27 (71,1)	05 (13,2)
	Discordo totalmente	-	03 (25,0)	08 (66,7)	01 (8,3)

Fonte: Os autores (2022).

Nota: n = Frequência absoluta / % = Frequência relativa / ñ = não / plat. = plataforma / ER = Ensino Remoto.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante a pandemia COVID – 19, os sistemas educacionais, escolas, professores, famílias e alunos tiveram que se adaptar rapidamente às aulas remotas e realizar um trabalho em conjunto, sendo que, a tecnologia digital se tornou essencial para a situação, mas com as desigualdades presentes em nosso país, ficou

um processo mais difícil e com grandes desafios para a continuidade das atividades escolares de forma remota (COSTA; NASCIMENTO, 2020).

Nesta lógica, um dos primeiros desafios foi transformar a aula presencial em on-line em que os professores foram sujeitos a tentativa de se transformar em *youtubers* em tão pouco tempo, devido às cobranças por seus



empregadores, estudantes, seus familiares para tentar deixar a aula o mais próximo possível da presencial, porém com isso, muitos educadores tiveram que disputar em seus próprios lares um lugar reservado para o trabalho (SILVA, 2020), como foi visto e sentido pelos professores respondentes deste estudo. Assim como, os “docentes” também se deparam com um turbilhão de demandas a serem atendidas e, dentre outros aspectos tiveram suas rotinas de vida, em muitos casos, totalmente alteradas (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020). Situações inesperadas, as quais, muitas vezes, os docentes deixaram de lado a sua vida pessoal para dar conta das demandas profissionais.

Pois, no processo de ensino-aprendizagem o professor tem o papel mais importante e fundamental e, uma de suas principais funções consiste em ser o agente facilitador de aprendizagem dos discentes, facilitando sua obtenção de conhecimento e, a maneira que é ministrada as aulas de sua disciplina é o modo como ele permite a iniciação do aluno, e como ele se conecta com o conteúdo transpassado até sua maturidade (ALBUQUERQUE, 2016).

Além disto, veio as dificuldades com o uso das tecnologias, as quais, segundo Silva *et al.*, (2021) foi algo que prejudicou muito os professores, pais e alunos, pois, alguns possuíam mais familiarização com certo recurso tecnológico e outros com outras formas, sendo assim, foi formada uma resistência sobre a utilização de outros recursos, pois não se sentiam confortáveis com o novo (SILVA *et al.*, 2021).

Neste estudo, foi perceptível que o uso do dispositivo notebook foi um grande aliado dos profissionais de educação na relação ensino/aprendizagem. Em relação aos recursos didático-pedagógicos mais utilizados pelos profissionais, destaca-se o uso dos vídeos aulas, as webs dialogadas e expositivas e as atividades com roteiros virtuais. Todavia, os profissionais de educação destacaram a enorme dificuldade no que tange a utilização destes recursos ou das plataformas educacionais pelos estudantes, bem como, a indisponibilidade da internet adequada para as atividades digitais, sendo necessário em muitos casos, principalmente na rede municipal, utilizar os materiais impressos para os educandos. Os relatos também mencionam a dificuldade de retorno das atividades propostas por parte dos educandos, quando da utilização de ferramentas tecnológicas pelos professores. Porém,

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: ‘a aprendizagem é a nossa própria vida’. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais (MÉSZAROS, 2008, p. 53).

Neste contexto percebe-se que parte do conhecimento acumulado na vida social pela sociedade está fora dos estabelecimentos escolares, porém a tarefa fundamental da educação escolar institucionalizada precisa atender ao desenvolvimento dos educandos para o mundo do trabalho e da cidadania para a evolução social no território nacional.

O aluno pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. É



neste âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser de interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber (SAVIANI, 2003, p. 143-144).

Certamente o grande desafio enfrentado pelos educadores no ensino remoto foi a aprendizagem dos educandos, haja vista que muitos não dispunham de equipamentos tecnológicos para acompanhar e desenvolver as atividades propostas, além da falta de incentivo e mesmo de condições dos familiares para o melhor aproveitamento e auxílio dos educandos.

No entanto, o ensino remoto foi considerado no tempo de isolamento social como a melhor saída para a continuidade das atividades escolares, minimizando o atraso e as dificuldades dos alunos no retorno às aulas presenciais, porém se faz necessário e é de suma importância, a colaboração e parceria de todos os envolvidos, sendo essencial que gestões, escolas e famílias se apoiem e se sintam parte integrante no processo (COSTA; NASCIMENTO, 2020). Fato este, que ocorreu por parte da gestão escolar, porém de acordo com os relatos dos respondentes deste estudo, nem todas as famílias foram parceiras neste processo, pois muitos pais também tinham suas demandas profissionais e na maioria das vezes os alunos,

mesmo crianças tinham que desenvolver suas atividades escolares sozinhas.

Corroborando com os resultados deste estudo, um problema que preocupa é que grande parcela da população, ainda não possui acesso tecnológico, isso fez com que dificultasse a comunicação e aprendizagem desses alunos, pois manter um vínculo através do ensino remoto com essa população se tornou um desafio, e reforçou a ideia dos usos das mídias na educação e a disponibilização de material impressos encaminhados aos alunos sem acesso à internet, durante a pandemia (COSTA; NASCIMENTO, 2020).

O conhecimento, diferentemente do trabalho social geral, é impossível de traduzir e de mensurar em unidades abstratas simples. Ele não é redutível a uma quantidade de trabalho abstrato de que ele seria o equivalente, o resultado ou o produto. Ele recobre e designa uma grande diversidade de capacidades heterogêneas, ou seja, sem medida comum, entre as quais o julgamento, a intuição, o senso estético, o nível de formação e de informação, a faculdade de apreender e de se adaptar a situações imprevistas: capacidades elas mesmas operadas por atividades heterogêneas que vão do cálculo matemático à retórica da arte, de convencer o interlocutor; da pesquisa técnico-científica à invenção de normas estéticas (GORS, apud ANTUNES, 2018, p. 81).

Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) ressalta que em uma sociedade na qual a informação e a comunicação são as principais engrenagens que movem as relações no mundo, o desenvolvimento de competências na formação docente merece um olhar especial.

Todavia evidencia-se também por meio dos resultados encontrados neste estudo que,



com o início da pandemia onde tudo era “novo”, muitos professores se sentiram inseguros e angustiados, pois o método online requer de todos muita paciência e persistência na conexão ou no uso das ferramentas digitais devido a sua complexidade (NHANTUMBO, 2020).

De outra forma os professores apontam outros desafios enfrentados, como por exemplo, os problemas emocionais dos educandos e o esgotamento emocional do corpo docente, além dos valores e limites, a estrutura familiar, a socialização, o comprometimento e a organização escolar por parte dos alunos. Pode-se ainda mencionar as dificuldades de muitos profissionais de educação referente a utilização dos equipamentos tecnológicos durante a pandemia.

Silva *et al.*, (2021) também relatam algumas dificuldades encontradas pelos professores durante a pandemia, como atender as diretrizes pedagógicas, alinhar os pensamentos e a execução da prática, no uso das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar) e em elaborar e criar situações de experimentação das práticas corporais enquanto unidade temática. Assim como, Bianchi (2009) destaca que a falta de preparo dos professores e os desafios para essa integração, são de ordem técnico-pedagógica ligadas a insuficiência de capacitação para tal na formação inicial ou continuada, mas fatores significantes como a falta de infraestrutura nas escolas também é determinante para este.

Além destes desafios, outro muito citado foi a defasagem na alfabetização, leitura e escrita

intensificadas pela grave crise pandêmica. Porém educar não se pode compreender como mera transferência do conhecimento, mas a efervescência de uma conscientização e luta de classes. Nesta lógica:

(...) educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades (JINKINGS apud MÉSZAROS, 2008, p. 13).

Percebe-se que a pandemia ocasionou um déficit de aprendizagem no território brasileiro, observadas as dificuldades dos estudantes especialmente das classes mais pobres e que não possuem acesso à rede mundial de computadores (internet) e aos aparelhos tecnológicos, especialmente dos notebooks e celulares.

Faz-se necessário na atualidade um grande pacto pela educação em todo país para reduzir as deficiências de aprendizagem ocasionados pela pandemia, além de uma jornada de trabalho dos profissionais que tenda a necessidade de planejamento e preparação de aulas, o que certamente deveria contemplar 50% de hora/aula atividade em todo território nacional, além de cursos de formação e preparação para o uso das tecnologias digitais educacionais presentes nas atuais formas de escolarização da sociedade.

Certamente a falta de capacitação gerou muita dificuldade para os professores, pois a ausência de formação e preparo demonstra falta de conhecimento e isto, pode ter dificultado a adaptação a esta mudança inesperada de



ambientes e forma de ensinar (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019).

No tocante a rede federal, percebe-se que um dos desafios foi a evasão escolar, ocasionada pela grave crise econômica e social provocada pela pandemia no Brasil e no mundo. Senhoras (2020) aponta que as situações de paralização total dos processos presenciais e virtuais geraram o contexto mais problemático, e com isso houve o aumento da evasão escolar, pois a forte ruptura dos processos de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico transborda fortes limitações para a absorção integral dos conteúdos no período pós-pandemia, com a volta de ciclos acadêmicos compactados.

Provavelmente foi devido a este contexto que 92,2% (308) dos 334 professores investigados preferem aulas ofertadas no formato presencial. Inclusive, Cipriani, Moreira e Carius (2021) destacam que, a limitação da interação entre professores e alunos foi considerada um fator preponderante e nesse sentido, a presença física no contexto escolar foi considerada essencial na Educação Básica.

Vieira e Silva (2020), salientam que na retomada dos programas de ensino presencial ou híbrido, é necessário fazer um diagnóstico, assim criando condições para auxiliar os alunos mais prejudicados, por meio de intervenções que abranjam o lado pedagógico, o aprofundamento em estudos que não foram assimilados.

Referindo-se em como os professores avaliaram este processo, destaca-se que a

maioria considerou que a qualidade da internet nas suas residências foi eficiente para organizar e ministrar as aulas no período de 2020/2021, o que facilitou o processo de desenvolvimento do ensino/aprendizagem. Em relação à condução das aulas mediadas pelas tecnologias do portal de ensino foi boa, porém, o aprendizado do aluno nas disciplinas transcorreu de uma forma regular, assim como o empenho e a participação dos mesmos.

Em relação ao desempenho Gonçalves (2021) em sua pesquisa aponta que nas atividades não presenciais, constatou-se que 38,1% consideraram regular, 18,7% ruim, 10,6% péssimo. Resultados que reforçam os achados neste estudo, pois o desempenho, a aprendizagem dependem também do empenho e da participação dos alunos nas aulas, sejam elas remotas ou não.

Com relação a avaliação, a maioria dos professores concordam em partes que elas foram justas, porém, na rede federal a metade destaca que foram justas. As avaliações mais utilizadas em ambas as redes de ensino foram os trabalhos enviados na plataforma e por outro meio virtual. Assim como, a participação nas atividades, devolução de trabalhos, produção das atividades durante os vídeos aulas, por fotos, produção cultural, pesquisas, mapa mental, autoavaliação e pela realização prática das atividades.

Estas formas de avaliação propostas pelos professores participantes deste estudo, vem de encontro com os resultados da pesquisa



de Oliveira, Madeiro e Silva (2020) o qual mostra a necessidade de ressignificação no processo avaliativo no período pandêmico, pois, enfrentado apenas a abordagem tradicional de avaliação não promove autonomia dos discentes, haja vista que a educação precisa estar organizada a partir da formação libertadora e autônoma.

Resultados que também se consolidam com Engue e Freitas (2020) quando o mesmo aponta algumas formas de como os alunos foram avaliados pelos professores, como por exemplo, a interação dos alunos durante as vídeos-aulas, a resolução das atividades propostas, a participação assídua nas aulas, o tempo dedicado ao autoestudo, e ao tirar dúvidas, ou seja aquele aluno que demonstrou interesse. Tudo isso foi atribuído a um conjunto de ações, possibilitando o professor atribuir uma nota, tomando muito cuidado para não ser injusto, levando em conta as desigualdades tanto econômicas e sociais, quanto pedagogicamente falando, pois nem todos os alunos são nivelados em um mesmo nível de aprendizado.

Foi visível nos resultados apontados que a avaliação formativa prevaleceu sobre a somativa, embora a forma de apresentação da avaliação seja quantitativa. De uma forma geral, trata-se de avaliações possibilitadas a partir da realidade vivida e concebida pelas condições dadas e enfrentadas num período de excepcionalidade crítica vivida em todo Brasil, com profundas alterações e aviltamento da aprendizagem e das condições oferecidas pelo Estado aos educandos

mais pobres e da periferia do sistema, aos com maiores condições socioeconômicas.

Barreto (2001) já ressaltava que em uma situação pandêmica e pós pandêmica, é necessário às instituições e aos docentes, refletirem sobre a avaliação e as condições para um efetivo domínio dos conhecimentos pelos estudantes, bem como para uma formação que se estenda a outras esferas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas e modernas adaptações ocasionadas durante a pandemia trouxeram e mostraram os desafios enfrentados na educação pública e privada do município de Chapecó, entre eles a falta de investimentos em novas tecnologias e ferramentas informacionais e digitais para o desenvolvimento de um ensino com qualidade, além da formação continuada e essencial dos educadores para o uso e desenvolvimento de plataformas e sistemas de informática para o desenvolvimento de atividades e das relações de ensino/aprendizagem voltadas para uma formação autônoma e emancipatória para os educandos em todo território nacional.

O período pandêmico trouxe grandes desafios a serem superados e avançados como políticas de Estado, de desenvolvimento concreto da educação



e do país. Estas políticas públicas vão da estrutura das escolas, a formação continuada e de qualidade aos profissionais da educação, além da disponibilidade de recursos tecnológicos aos estudantes que necessitam, pois, a realidade de muitos de nossos estudantes encontra-se na inexistência de internet e de equipamentos tecnológicos para o desenvolvimento do conhecimento historicamente produzido pela sociedade em escala global.

Em resumo, foi possível perceber que os desafios foram muitos, houve muitas defasagens no processo ensino/aprendizagem devido toda a estruturação tecnológica nas escolas e nas famílias, mas por outro lado, houve muito aprendizado no que tange às TICs tanto por parte dos professores como dos alunos, e também, o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade da maior parte dos alunos, pois muitos, enfrentaram estes desafios sozinhos, visto que, muitas famílias continuaram seus afazeres profissionais.

Por fim, espera-se que os resultados apontados neste estudo possam servir para futuras ações em prol de uma educação com qualidade, em termos técnicos, científicos e informacional envolvendo todos os setores: administrativos, financeiros e pedagógicos, juntamente com seus atores: gestores, docentes, discentes e familiares do município de Chapecó. E, neste ínterim sugere-se estudos mais específicos das defasagens encontradas para delinear novos planejamentos que venham

auxiliar no processo ensino/aprendizagem dos educandos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. de S. C. **A gestão das Tecnologias de Informação e Comunicação em escolas de educação básica do Município de Grajaú-Maranhão: um estudo de caso**. 2016. Tese de Doutorado. Instituto Politecnico do Porto (Portugal).
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Rev. Augustus**. RJ. v. 25 n.51 p. 255-280, 2020.
- BARRETTO, E. S. de S. A Avaliação na Educação Básica entre Dois Modelos. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001.
- BIANCHI, P.; *et al.* **Formação em mídia-educação (física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina**. Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Florianópolis (SC), 214f. 2009.
- CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, n.2, 2021.
- COSTA, A. E. R.; NASCIMENTO, A. W. R. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. *In: VII Congresso Nacional de Educação – Conedu*. 2020.
- ENGUE, M. A. S.; FREITAS, E. A. S. A avaliação da aprendizagem durante a pandemia de COVID-19. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da Fait**, n. 2, 2020.



GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

GONÇALVES, T. M. O ensino remoto emergencial na unesp devido à pandemia de covid-19: uma análise baseada na percepção estudantil. **Repositório Institucional Unesp**. 2021.

IBM. **Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)** for Windows, versão 20.0. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/analytics/spss-statistics-software>.

MACHADO, R. B.; *et al.* Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, v. 26, 2021.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. [tradução Isa Tavares]. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

NHANTUMBO, T. L. Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face à pandemia de Covid-19: impasses e desafios. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio ambiente**, v. 25, n. 2, jul.-dez., p. 556-571, 2020.

OLIVEIRA, L.S de S.; MADEIRO, E. P.; SILVA, A. G. da. De Repente Online: O Que Pensam Os Estudantes De Pedagogia Da Unitins Campus Araguatins Sobre O Processo De Avaliação Do Ensino-Aprendizagem Em Tempos De Pandemia. **Anais VII CONEDU-Edição Online**. Maceió-AL, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, BoaVista, v.2, n.5, p.128-136, may 2020. ISSN26751488. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao>. doi: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3828085>.

SILVA, J. S. Ensino remoto emergencial em contexto de pandemia. **Site da Universidade Federal de Minas Gerais**, 2020.

SILVA, J. D. de A.; *et al.* Principais dificuldades do ensino remoto e uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de estudantes de Educação Física durante a pandemia da COVID-19. **Educ. fís. cienc.**, Ensenada, v. 23, n. 4, e194, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612021000400194&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 12 set. 2022. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e194>.

VIEIRA, M.F.; SILVA, C.M.S. A Educação no Contexto da Pandemia de Covid-19: Uma Revisão Sistemática de Literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE**, Porto Alegre, RS, v. 28, p. 1013-1031, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013> Acesso em: 15 mai. 2022.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19. Paris: **Unesco**, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 27 abr. 2022.

UNICEF. UNICEF alerta: garantir acesso livre à internet para famílias e crianças vulneráveis é essencial na resposta à Covid-19. **Unicef**, 12 Maio 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garan-tir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis>. Acesso em: 13 abr. 2022.





?

X

X

PDF m.m

↓

0.3
☹



CAPÍTULO VI

UM PANORAMA ACERCA DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19 NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ/SC

RESUMO

A escola é um espaço de trocas, mobilidades e trânsito de pessoas das mais variadas origens e, durante os anos de 2020 e 2021 o mundo e a educação viveram momentos assustadores, com vidas ceifadas dia após dia e com escolas fechadas. Este artigo pretende analisar como se desenvolveu o processo de inclusão no contexto da pandemia COVID-19 nas escolas do município de Chapecó (SC), assim como trazer outros autores e olhares para educação especial no contexto de pandemia. O mesmo caracteriza-se por ser de natureza observacional, cuja forma de abordagem é quali-quantitativa e descritiva, sendo um estudo de campo em tempo transversal. Participaram 30 professores que auxiliaram nas atividades inclusivas, os quais responderam um questionário *on line* com cinco blocos voltados ao processo ensino aprendizagem e avaliativo dos alunos de inclusão e, as dificuldades enfrentadas durante o período de Ensino Remoto. Os resultados apontam que o smartphone foi o dispositivo mais utilizado para a comunicação do professor com a família, porém a maioria encontrou dificuldades em repassar as atividades para os alunos de inclusão, utilizando os meios tecnológicos, inclusive estes, não demonstravam interesse nas atividades, as quais muitas vezes eram encaminhadas impressas, pois muitos alunos e familiares tinham dificuldade de acessar a internet. No geral percebe-se que houve um drástico enxugamento do currículo proposto para o ano que o estudante frequentava. Por fim, conclui-se que experiências como a do ensino remoto durante a pandemia são basilares para a compreensão de como professores são fundamentais para a garantia da educação especial e, mesmo com as adversidades a escola e o ser escola provou-se ser a referência e autoridade do processo educativo de uma comunidade e do município que ela se insere.

Palavras-Chave: Educação Especial; Inclusão; Pandemia; Professores.



Mario Antônio Harres Filho
Graduado em Filosofia



Carulina da Fonseca
Especialista em Neurociências
carulina.fonseca@unoesc.edu.br



Marineiva Moro C. de Oliveira
Doutora em Educação
marineiva.oliveira@unoesc.edu.br



Mariluce Poerschke Vieira
Mestre em Ciência do Movimento Humano
mariluce.vieira@unoesc.edu.br

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 ceifou no Brasil mais de 680 mil pessoas, conforme dados do Ministério da Saúde (2021), e serão anos para perceber e estudar todas as dimensões humanas que foram afetadas por ela.

O setor educacional também foi afetado e com isso, recursos tecnológicos e mídias sociais passaram ao status de estratégias viáveis para a aproximação com alunos, famílias e colegas e, o uso de plataformas digitais (Google Classroom, Zoom, Google Meet) e de aplicativos (WhatsApp e Telegram) foram alternativas encontradas para dar continuidade às aulas e reuniões de equipe, tanto de forma síncrona como assíncrona (CALDEIRA; RIBEIRO; PEREIRA, 2022).

Neste contexto a Educação Especial mesmo enfrentando diversas dificuldades e barreiras como escassez de recursos materiais, instrumentais, humanos, assim como, uma formação condizente às mudanças necessárias que envolvem a comunidade escolar, também tiveram que se adaptar e reinventar a forma de conceber o currículo proposto, vivenciando e experimentando práticas inovadoras (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021).

Mesmo perante as limitações e necessidades educativas, os alunos de inclusão precisaram de ações específicas para que seu processo educacional fosse mantido no cenário de isolamento durante o período de ensino remoto pois,

o direito à educação inclusiva é garantido tanto pela Constituição Federal, quanto pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de nº. 13.146/2015 (CAVALCANTE; JIMÉNEZ, 2020). Diante disso, o trabalho do Atendimento Educacional Especializado articulado às circunstâncias de ensino remoto passou a ser um meio de auxiliar o professor e estudante a desenvolverem seus trabalhos durante a pandemia proporcionando um aprendizado significativo (SILVA *et al.*, 2021), porém nem todas as escolas são beneficiadas por este atendimento, o que acabou dificultando este processo.

Em face a estas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar como se desenvolveu o processo de inclusão no contexto da pandemia COVID-19 nas escolas do município de Chapecó (SC). Assim como, trazer outros olhares para educação especial refletindo sobre novas possibilidades pedagógicas, ações e apoios que possam suprir as defasagens e até romper com estigmas que pairam sobre as pessoas com deficiência antes da pandemia.



1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo de natureza observacional, cuja forma de abordagem é quali-quantitativa e descritiva, sendo um estudo de campo em tempo transversal (GIL, 2008; PRUDÊNCIO, 2011), o qual faz parte de um projeto maior intitulado Impactos da Pandemia na Educação do Município de Chapecó desenvolvido pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) em parceria com o Instituto BRF (IBRF) que foi devidamente aprovado pelo comitê de ética da UNOESC sob o número do protocolo 59273222.6.0000.5367.

Neste recorte, focalizamos em professores, coordenadores e gestores atuantes na Educação Especial entre 2020 e 2021 com no mínimo 10 horas semanais. A partir desse recorte, participaram da pesquisa 19 profissionais de escolas da rede municipal, 07 da estadual e 04 da rede particular, totalizando 30 participantes.

O instrumento para coleta de dados foi um questionário com cinco blocos distribuídos da seguinte maneira. O primeiro bloco referente as questões sociodemográficas contém 12 questões, sendo 10 fechadas e 02 abertas. O segundo bloco refere-se ao ambiente escolar e também tem 12 questões, todas fechadas. O terceiro bloco destina-se ao uso da tecnologia e o mesmo apresenta seis questões fechadas, o quarto bloco busca informações sobre o processo ensino aprendizagem e neste consta 10 questões fechadas e o quinto bloco trata da avaliação geral do processo de aprendizagem dos alunos de

inclusão no período de 2020/2021 e tem quatro questões fechadas, sendo que, nos três últimos blocos em algumas questões os profissionais podem fazer comentários se caso desejarem.

Estes blocos foram construídos pelos próprios autores do artigo, os quais fazem parte do corpo docente e discente da UNOESC – Campus Chapecó e tiveram como base o modelo da avaliação institucional da mesma universidade.

Ressalta-se que a coleta de dados foi realizada após a autorização da Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Regional de Educação e dos (as) gestores (as) das escolas particulares. Após os trâmites legais junto as instituições de ensino, os autores enviaram o *link* do questionário para os coordenadores de cada escola repassarem aos professores responderem via *google forms*. Este procedimento deu-se devido os cuidados com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Porém, para o professor responder o questionário o mesmo deveria ler e concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que estava no mesmo *link* e, após o preenchimento o mesmo deveria clicar em enviar o formulário.

No que tange a análise de dados primeiramente foi realizada uma categorização dos dados e após uma estatística descritiva por meio da frequência absoluta e relativa, média e desvio padrão por meio do programa estatístico software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows® versão 20.0*. Para a análise qualitativa foi realizada uma análise dos comentários respondidos pelos participantes



e alguns foram apresentados na íntegra na descrição dos resultados.

2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O estudo foi realizado com 30 profissionais do sexo feminino, que atuam na Educação Especial e em 2020/2021 auxiliaram no atendimento dos alunos com necessidades especiais, desde produção e adequação de atividades através de vídeos, construção de jogos, contato on-line com as famílias e, quando possível também com os alunos. Deram assessoria aos professores e auxiliaram nas adaptações das atividades, adequações curriculares dos alunos, assim como, algumas também auxiliaram como intérpretes.

As respondentes estão inseridas nas redes de ensino estadual (23,7%), municipal (63,3%) e particular (13,3%) e as mesmas têm em média 43,14 anos, a maioria são casadas e/ou união estável (53,3%), tem em média um a dois filhos, moram com mais uma ou duas pessoas, trabalham, são responsáveis por seu próprio sustento e ainda contribuem parcialmente para o sustento da família.

Além disto, a maioria mora em casa própria já quitada e ganham acima de 02 salários-mínimos, sendo que 50% estudam e trabalham, e 93,3% já cursaram algum tipo de especialização. Ressalta-se que as áreas de formação das profissionais de Educação Especial participantes deste estudo estão relacionadas a Pedagogia, Educação Especial, Artes, Informática, Educação Inclusiva,

Artes Visuais, Educação Física, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Gestão Inclusiva.

Ao questioná-las sobre o ambiente escolar percebe-se que a maioria atende alunos desde a Educação Infantil (EI) ao Ensino Médio (EM), são admitidas em caráter temporário (ACTs), atuam na área entre um e cinco anos e, algumas (46,7%) solicitaram afastamento, entre 07 e 30 dias, durante o período de 2020/2021 por motivo de saúde.

No ER 90% das profissionais que atuam nesta área apontam que houve um aumento de horas no trabalho, 76,7% destacam que foram pressionadas pela escola, em relação ao desenvolvimento das atividades e, 63,3% pelas famílias. No entanto, quando questionadas sobre a segurança delas em voltar para o Ensino Híbrido (presencial/ remoto) 43,3% responderam que estavam em partes e, 40,0% não estavam seguras.

Referindo-se ao uso da tecnologia no ER percebe-se na tabela 1 que, o dispositivo mais usado pelas profissionais que atuaram nesta área e pelos alunos para se comunicarem foi o *Smartphone*. Além deste, algumas respondentes ainda destacam por meio dos comentários que:

- P1: “a comunicação era somente por recados entre direção e famílias, não tive contato nem com alunos, nem com a família”;
- P2: “tive que adquirir com meu próprio dinheiro um novo celular e notebook”;
- P3: “quase as famílias não aderiram o uso devido das tecnologias por não ter ou não saber usar”;
- P4: “foram somente atividades impressas”;
- P5: “grande maioria dos nossos alunos não tinham acesso à internet”.



No que tange aos dados referentes ao uso da tecnologia no Ensino Remoto (Tabela 1), a maioria dos respondentes avaliaram entre boa e excelente as ferramentas da plataforma de ensino adotadas pela escola na condução do repasse das atividades para os alunos de inclusão durante a pandemia, qualificaram

como boa a condução das atividades, mediadas pelas tecnologias com estes alunos mas, concordam que encontraram dificuldades no repasse das atividades para os alunos de inclusão utilizando os meios tecnológicos e que as tecnologias geraram alguns problemas na sua rotina.

Tabela 1 - Dados referentes ao uso da tecnologia no Ensino remoto

VARIÁVEIS		Estadual n (%)	Municipal n (%)	Particular n (%)
Dispositivo mais utilizado no período remoto pelo professor	Smartphone	04 (23,5)	11 (64,7)	02 (11,8)
	Computador/Desktop	-	01 (50,0)	01 (50,0)
	Notebook	02 (20,0)	07 (70,0)	01 (10,0)
	Outro	01 (100)		
Dispositivo mais utilizado no período remoto pelo aluno	Smartphone	03 (13,6)	18 (81,8)	01 (4,5)
	Computador/Desktop	-	-	02 (100)
	Notebook	02 (50,0)	01 (25,0)	01 (25,0)
	Outro	02 (100)	-	-
Avaliação ferramenta repasse atividades	Excelente	-	-	02 (100)
	Muito boa	01 (16,7)	04 (66,7)	01 (16,7)
	Boa	03 (21,4)	11 (78,6)	-
	Regular	02 (33,3)	03 (50,0)	01 (16,7)
	Insuficiente	-	01 (100)	-
	Escola não possuía plataforma de ensino	01 (100)	-	-
Condução atividade. Mediada pela Tecnologia	Boa	04 (25,0)	11 (68,8)	01 (6,3)
	Regular	02 (22,2)	05 (55,6)	02 (22,2)
	Insuficiente	01 (20,0)	03 (60,0)	01 (20,0)
Dificuldade no repasse da atividade utilizada pela tecnologia	Concordo totalmente	01 (14,3)	05 (71,4)	01 (14,3)
	Concordo	05 (29,4)	12 (70,6)	-
	Em partes	01 (16,7)	02 (33,3)	03 (50,0)
Tecnologia Pandemia Problemas Rotina	Concordo totalmente	03 (37,5)	03 (37,5)	02 (25,0)
	Concordo	03 (30,0)	06 (60,0)	01 (10,0)
	Em partes	01 (10,0)	08 (80,0)	01 (10,0)
	Discordo	-	02 (100)	-

Fonte: Dados da Pesquisa (2022). Nota: n = Frequência absoluta / % = Frequência relativa.

No que tange ao processo ensino aprendizagem, a maioria das profissionais relataram que os alunos de inclusão não demonstravam interesse nas atividades, talvez por

encontrarem algumas dificuldades como relatadas nos comentários, tais como:

P1: “os alunos apresentavam dificuldades na leitura e escrita”;



P2: “a maioria dos alunos não possuía acesso à internet, e pela falta desse contato direto com eles, vários passaram esse período sem realizar atividades, pois as famílias tinham dificuldades para ajudá-los”;

P3: “algumas famílias procuravam realizar as propostas mantendo contato direto com as professoras, já outras não realizavam as propostas”;

P4: “raramente devolviam as atividades”.

Quando as respondentes foram questionadas se encontraram alguma dificuldade relacionada ao planejamento das atividades especializadas/adaptadas para os alunos de inclusão durante o período pandêmico (2020/2021), a maior parte respondeu que sim e ainda algumas comentaram que:

P1: “eu enquanto AEE na época virava noite estudando para fazer adequações para meus autistas do médio. Não tinha segundo professor na escola, não houve contratação e eu como não dominava conceitos das diferentes áreas precisava estudar para fazer, senti sobrecarga”;

P2: “ao elaborar uma atividade a dificuldade era devido a família não possuir o mesmo acesso aos materiais didático que temos na escola”;

P3: “falta de tempo”;

P4: “não tínhamos experiência em atividades a distância, o que dificultou a elaboração e execução de algumas propostas”;

P5: “os professores das áreas específicas não repassavam os conteúdos/atividades a serem adaptadas, era tudo improvisado”.

Mesmo que, 50% das profissionais de Educação Especial tenham recebido auxílio dos professores titulares, muitas relatam que esta questão foi uma dificuldade encontrada principalmente em algumas escolas. No que diz respeito a formação específica para trabalhar com os alunos de inclusão, a maioria destaca que recebeu e teve apoio das escolas.

No que diz respeito ao acesso das atividades por parte dos alunos, a maioria dos alunos, da rede

pública retirou impressas. Já em relação ao contato com o aluno, este na rede pública se deu na maior parte de tempo por aplicativos como watts e, na rede privada por vídeos chamadas. No entanto, uma das profissionais comenta que:

P1: “algumas vezes não conseguimos contato com a família, muita troca de números dos telefones”.

Em relação aos conteúdos programados nas disciplinas algumas profissionais conseguiram dar ênfase na prática relacionando com a teoria e outras deram ênfase na teoria relacionada com a prática. Porém, houve um comentário em que uma profissional ressalta que:

P1: “as atividades eram aleatórias, nem sempre faziam nexos com o conteúdo da turma em que o aluno estava inserido”.

Entre as dificuldades mais significativas observadas pelas profissionais da Educação Especial em relação a execução das atividades pelos alunos de inclusão destaca-se o acesso à internet.

Em se tratando dos alunos que necessitavam de intérpretes a tabela 2 mostra que a maior parte do atendimento aos alunos se deu por meio de atividades impressas, em que o aluno retirava na escola. Destaca-se dois comentários feitos pelas profissionais em que o primeiro ressalta que:

P1: “usávamos um editor de vídeo para juntar a LIBRAS as aulas de Ballet da escola, depois as aulas eram via *Google Meet* e a interpretação era simultânea e o vínculo com estes alunos também era via *whatts* e redes sociais”

P2: “foi feita visita na casa do aluno”.

Porém, ressalta-se que os alunos que necessitavam de intérpretes frequentavam a rede pública de ensino, sendo que na rede privada, não



foi necessário este atendimento. E, além disto, percebe-se na tabela 2 que poucas professoras realizaram este atendimento, no entanto, faz-se necessário a formação em libras a todos os professores, para que estes possam auxiliar seus

alunos inclusive na falta de um segundo professor (intérprete). Destaca-se que os alunos com a deficiência auditiva têm o direito de participar do processo ensino aprendizagem, como qualquer outro aluno.

Tabela 2 - Dados referentes ao Processo Ensino Aprendizagem dos alunos de inclusão no período de 2020/2021

VARIÁVEIS		Estadual n (%)	Municipal n (%)	Particular n (%)
Alunos acessavam atividades	Maioria não realizou atividade	-	04 (80,0)	01 (20,0)
	Maioria acessava plataforma	-	03 (60,0)	02 (40,0)
	Maioria retirava atividade impressa	04 (30,8)	09 (69,2)	-
	Outros	03 (42,9)	03 (42,9)	01 (14,3)
Contato com os alunos	Visita na casa dos alunos	01 (100)	-	-
	Conversa vídeo chamadas	-	03 (60,0)	02 (40,0)
	Aplicativos/ whats	02 (15,4)	10 (76,9)	01 (7,7)
	Não houve acompanhamento	01 (100)	-	-
	Família e aluno iam a escola	-	03 (100)	-
	Outro	03 (42,9)	03 (42,9)	01 (14,3)
Aplicação conteúdos programados	Ênfase a prática com relação com teoria	03 (25,0)	08 (66,7)	01 (8,3)
	Ênfase a prática sem relação com teoria	-	01 (100)	-
	Ênfase teoria com relação a prática	03 (23,1)	08 (61,5)	02 (15,4)
	Outro	01 (25,0)	02 (50,0)	01 (25,0)
Dificuldade mais significativa	Acesso a internet, celular	04 (26,7)	11 (73,3)	-
	Organização horários estudo	02 (22,2)	05 (55,6)	02 (22,2)
	Manuseio da plataforma	-	01 (33,3)	02 (66,7)
	Outros	01 (33,3)	02 (66,7)	-
Atendimento alunos intérprete libras	Não havia aluno que necessitasse	04 (25,0)	08 (50,0)	04 (25,0)
	Aluno acesso atividade via plataforma.	-	03 (100)	-
	Aluno retirava atividades impressas	01 (16,7)	05 (83,3)	-
	Aluno realizava atividades na escola	01 (100)	-	-
	Outro	01 (33,3)	02 (66,7)	-
Vínculo aluno intérprete libras	Conversa whats /redes sociais	01 (16,7)	05 (83,3)	-
	Conversas vídeos chamadas	-	01 (100)	-
	Visita casa do aluno	02 (100)	-	-
	Não havia aluno que necessitasse	04 (25,0)	08 (50,0)	04 (25,0)
	Outro	-	05 (100)	-

Fonte: Dados da Pesquisa (2022). Nota: n = Frequência absoluta / % Frequência relativa.



Na tabela 3 percebe-se que 43,3% das profissionais de Educação Especial consideraram regular o empenho e a aprendizagem dos alunos de inclusão no período 2020/2021. Já

em relação as atividades ofertadas pela escola 63,3% avaliaram como boas e o engajamento dos alunos de inclusão e das famílias entre bom (33,3%) e insuficiente (33,3%).

Tabela 3 - Dados referentes a avaliação geral do processo de aprendizagem dos alunos de inclusão no período de 2020/2021

VARIÁVEIS		Estadual n (%)	Municipal n (%)	Particular n (%)	Total n (%)
Empenho participação alunos	Bom	02 (22,2)	05 (55,6)	02 (22,2)	09 (30,0)
	Regular	04 (30,8)	08 (61,5)	01 (7,7)	13 (43,3)
	Insuficiente	01 (12,5)	06 (75,0)	01 (12,5)	08 (26,7)
Avaliação aprendizagem alunos	Bom	02 (20,0)	06 (60,0)	02 (20,0)	10 (33,3)
	Regular	04 (30,8)	08 (61,5)	01 (7,7)	13 (43,3)
	Insuficiente	01 (14,3)	05 (71,4)	01 (14,3)	07 (23,3)
Avaliação atividades ofertadas escola	Muito bom	-	02 (66,7)	01 (33,3)	03 (10,0)
	Bom	05(26,3)	13 (68,3)	01 (5,3)	19 (63,3)
	Regular	01 (25,0)	02 (50,0)	01 (25,0)	04 (13,3)
	Insuficiente	01 (33,3)	01 (33,3)	01 (33,3)	03 (10,0)
	Não sei responder	-	01 (100)	-	01 (3,3)
Avaliação engajamento famílias	Bom	02 (20,0)	06 (60,0)	02 (20,0)	10 (33,3)
	Regular	03 (33,3)	06 (66,7)	-	09 (30,0)
	Insuficiente	02 (20,0)	06 (60,0)	02 (20,0)	10 (33,3)
	Não sei responder	-	01 (100)	-	01 (3,3)

Fonte: Próprios autores (2022). Nota: n = Frequência absoluta / % Frequência relativa.

Em uma análise qualitativa, quando questionadas sobre as formas de avaliação da aprendizagem elaboradas no período remoto (2020/2021), as mais utilizadas para os alunos de inclusão foram: “parecer a partir do relato das famílias”, “as devolutivas e participação em aulas virtuais”, “participação e devolutivas dos alunos”, “sistema avaliativo dentro da plataforma”, “retorno das atividades e participação nas vídeo aulas”, atividades impressas”, “observação dos registros realizados nas atividades impressas e entregues às famílias, as quais eram feitas às devolutivas para a escola”, “processual e continua e processual avaliando cada atividade”, “registros como fotos

e vídeos”, “foi do todo ,da participação, retirada das atividades, desenvolvimentos e devolutivas das atividades realizadas com a família”, “avaliação descritiva”, “oralidade/observação/conversa com a criança e família/interesse nas atividades”, “o desenvolvimento do aluno cotidianamente’.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa “Impactos da Pandemia na Educação do Município de Chapecó” se deu no município de Chapecó, localizado na região Oeste de Santa Catarina, pertencente



a microrregião de Chapecó e a Associação dos Municípios do Oeste Catarinense – AMOSC, com uma área de 626.060 km². Segundo o último censo, realizado em 2020, do Instituto de Pesquisas Geográficas e Estatísticas – IBGE, a população é de 224 mil habitantes.

Destacamos que a pesquisa macro que derivou neste trabalho, abrangeu 30 escolas da rede estadual de ensino, 86 da rede municipal, 19 da rede particular e uma da rede federal, tendo como média professoras com mais de 40 anos de idade e que possuem as mais diversas funções escolares no que diz respeito as formas de educação especial oferecidas pelas diferentes redes de ensino presente. Neste manuscrito em questão, participaram 30 profissionais envolvidos com a educação especial, atuantes nos anos de 2020 e 2021.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Brasil (2015), em seu Artigo 1º, é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Ilustrar, ou tentar ilustrar como foi o processo educativo de pessoas com deficiência no contexto da pandemia no município de Chapecó não é tarefa fácil, e para isso antes é preciso compreender que:

A declaração de Incheon da Unesco, que visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, traz como uma das metas a inclusão e a equidade por meio da educação, e enfrentar as desigualdades de

acesso e de aprendizagem. Portanto, ela estabelece que as metas para educação só poderão ser consideradas cumpridas caso sejam atingidas por todos, especialmente às pessoas com deficiências, assegurando que ninguém seja deixado para trás. Países que seguem essas recomendações, como a Nova Zelândia, indicam que a educação de todos os estudantes deve ser desenvolvida a partir daqueles mais vulneráveis (MENDES, 2021, p.22).

Neste sentido, é preciso antes compreender o primeiro desafio de uma educação inclusiva o qual é garantir que ninguém seja deixado para trás, garantir que haja apoios e oportunidades para todos os cidadãos de uma sociedade.

O melhor entendimento dessa afirmação é compreender que a educação será desenvolvida e pensada de uma maneira menos homogênea e mais individualizada, contemplando diferentes necessidades e habilidades dos estudantes com ou sem deficiência. (MENDES, 2021, p. 22).

Destarte, inúmeros são os desafios quando se trata de pensar uma educação mais individualizada e maneiras de fazê-la, especialmente em um país com dimensões continentais e desigualdade social acentuada como o Brasil.

Anteriormente a pandemia, diversos eram os fatores sociais e do campo da educação que buscavam pensar outras formas de aprendizagem que contemplem de modo efetivo as pessoas com deficiência porque “democratizar a Educação para o público-alvo da Educação Especial em tempos de flexibilidade nos meios econômico e político implica em mudanças no espaço escolar” (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021, p. 515) e o avanço da pandemia da COVID-19 fez com que essas tentativas por um lado retrocedessem e



por outro avançassem no sentido de contemplar as necessidades de aprendizagem de forma individualizada, uma vez que cada estudante tinha um atendimento mais individualizado e menos homogeneizante. Nesse contexto, as relações entre família e escola são fundamentais, uma vez que:

A relação família-escola trazida pela maioria da produção acadêmica selecionada, apresenta uma ligação direta com o desempenho nas atividades desenvolvidas no ensino remoto. Na documentação analisada, essa relação está pautada na descentralização do trabalho do professor; de uma forma velada, indicam a importância dessa relação para a construção do vínculo emocional necessário ao bom desempenho do estudante. (VAZ, 2021, p. 119).

Contudo, um dos grandes desafios da inclusão plena das pessoas com deficiência em espaços educacionais, especialmente no contexto de pandemia, é o capacitismo que conforme Mello (2016, p. 3267) “é um neologismo que sugere um afastamento da capacidade, da aptidão, pela deficiência”. Em linhas gerais, tendo como centro a definição de normalidade, as sociedades constroem preconceitos acerca de tudo que foge a norma pré-estabelecida nas conveniências e as pessoas com deficiência que muitas vezes já são vistas como incapazes, na pandemia passaram a ser invisibilizadas sob a velha chaga de que escola para eles serve tão somente para a socialização.

Deste modo, após análise da pesquisa e leitura acerca do ensino de pessoas com deficiência durante o período de ensino remoto é possível perceber que houve um drástico enxugamento do currículo proposto para o ano

que o estudante frequentava, uma porque como afirma uma das respondentes “os professores das áreas específicas não repassavam os conteúdos/atividades a serem adaptadas, era tudo improvisado”.

Para garantir que os estudantes da Educação Especial sejam contemplados pelo ensino remoto, o discurso é pautado na flexibilização curricular. Uma recente pesquisa, publicada em parceria com Fundação Carlos Chagas, Universidade Federal do ABC, Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade de São Paulo – Inclusão escolar em tempos de pandemia –, teve o objetivo de verificar os desafios enfrentados pelas professoras e professores da educação básica que atuavam com estudantes da Educação Especial nesse momento de ensino remoto, apontou que a maioria dos professores optaram por adaptar o currículo para esses sujeitos e elaboraram um novo Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), ou seja, modificaram os objetivos, desenvolvimento e avaliação. A pesquisa destaca o esforço dos professores em produzirem atividades individualizadas, considerando a especificidade de cada estudante (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2021, apud VAZ, 2021, p. 121).

A negação do conteúdo e o ensino dirigido de forma individualiza que foram potencializados pela pandemia, uma vez que a noção de escola mediada pela tecnologia e cada vez mais personalizada já existe sob a lógica do capital, coloca em risco a educação especial enquanto campo de produção de saberes e de inclusão efetiva no ambiente escolar. “Entretanto, o surgimento da pandemia proporcionou intensificar esse projeto de escola e de Educação Especial, destacando-se o uso de tecnologias para práticas inovadoras em prol do discurso de inclusão” (VAZ, 2021, p. 126).

O contato com profissionais e professores de maneira online é importantíssimo, mantém o vínculo social com os estudantes da educação especial, fazendo assim com que possam se sentir pertencentes a



esse ambiente, não só presencialmente. Os recursos pedagógicos e tecnológicos utilizados no AEE juntamente com os profissionais da educação e também articulados ao trabalho realizado pelo professor da sala de aula, possibilitam planejar e desenvolver atividades para serem enviadas aos estudantes da educação especial, proporcionando um aprendizado significativo. (ROCHA; VIEIRA, 2021, p. 6).

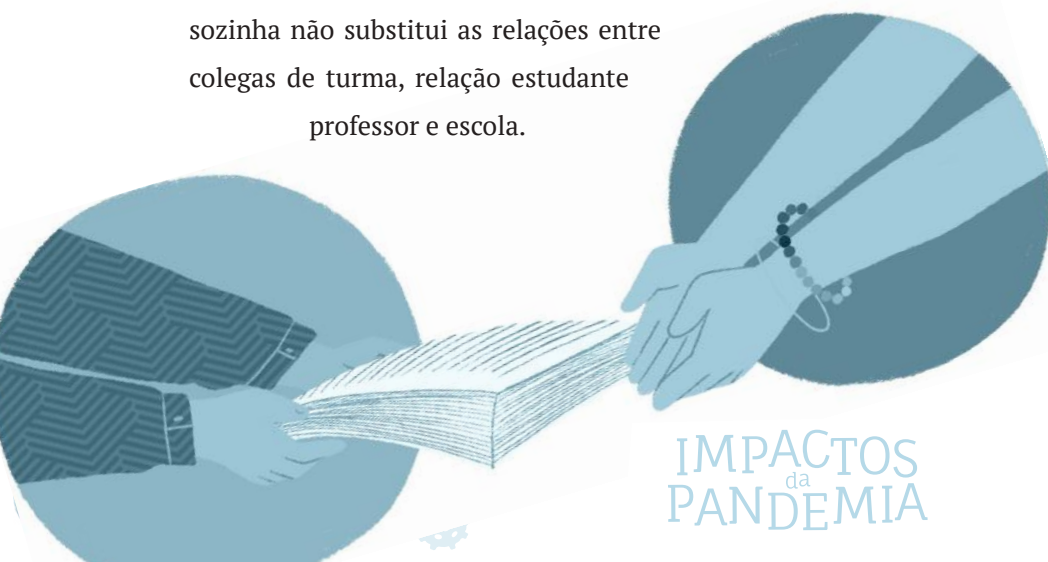
Na contramão da importância entre o contato entre os profissionais, professores e estudantes da educação especial, 80% concordam que encontraram dificuldades em repassar as atividades para os alunos de inclusão, utilizando os meios tecnológicos. Desse modo, não basta somente ter acesso aos recursos tecnológicos é necessário ir além e articular o trabalho realizado entre o professor de sala de aula e os profissionais responsáveis pela educação especial, professor de AEE, segundo professor e gestão escolar.

Em vista disto, é preciso sempre estar atento aos discursos de educação inclusiva que preconizam o uso das tecnologias tão somente e em detrimento do contato direto com a escola, com os professores e com a turma, uma vez que este estudo demonstra que a tecnologia, quando disponível ao estudante, é capaz de acelerar processos e contribuir com a aprendizagem e formação de vínculos e estímulos, mas ela sozinha não substitui as relações entre colegas de turma, relação estudante professor e escola.

Conforme Sartori (2021) é preciso pensar uma proposta de ensino voltada a todos, não excluir ninguém é significativo, pois no conjunto, todos evoluem e sentem-se parte do processo. De modo coletivo as adversidades são superadas, ou ao menos atenuadas, em conjunto as estratégias surgem e no fim estudante, professor, escola e comunidade escolar saem ganhando, uma vez que a educação de um indivíduo é um ato de cidadania e contribui para toda sociedade. É possível perceber que quando a tecnologia é uma potencializadora da relação entre estudante e escola e não um fim em si o processo de ensino aprendizagem ocorreu, mesmo com todas as percalços oriundos da pandemia e do ER, mas quando a tecnologia era tão somente mediadora e fim o processo não ocorreu, uma vez que faltava estímulo, contato e produção de sentido para os objetos de conhecimento trazidos à discussão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pessoas com deficiência devem ter seu direito a uma educação inclusiva, já garantido por lei, efetivado e seu processo de aprendizagem deve ser prioridade para os agentes que trabalham com a educação especial na escola que elas frequentam. Desse modo, experiências como a do ER durante a pandemia são basilares para a compreensão de como



professores são fundamentais para a garantia da educação especial.

Destarte, são nas adversidades que uma comunidade escolar cresce e a pesquisa acima relatada demonstra que o esforço conjunto e multidisciplinar proporcionou processos de aprendizagem efetivos e nos espaços onde a professora de educação especial encontrava-se sozinha e ensimesmada no seu fazer, houveram diversas dificuldades sejam elas de origem prática com o uso das tecnologias, ou origem pedagógica em que não havia produção de sentido para aquilo que era proposto no processo de ensino e aprendizagem. Uma escola é sempre plural, diversa, espaço do múltiplo pensar, estudar, fazer e caminhar. De modo solitário numa estrada plural não se produz conhecimento.

Pensar uma educação inclusiva é inexoravelmente pensar uma educação democrática, uma educação de muitas mãos, uma educação disposta a enfrentar barreiras de acessibilidade e atitudinais como o preconceito e o capacitismo. Não se faz educação especial no singular, se constrói espaços de inclusão e de educação para pessoas com deficiência no plural.

Desta maneira, as professoras, coordenadoras e gestoras escolares que responderam à pesquisa são unânimes quando trazem a importância da escola como base e origem do processo educacional que depois pode verter por meios tecnológicos, impressos ou até oralmente,

mas durante os anos de 2020 e 2021, mesmo com as adversidades a escola e o ser escola provou-se ser a referência e autoridade do processo educativo de uma comunidade e do município que ela se insere.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Seção I, nº 127, p. 2. Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CALDEIRA, V. L.; RIBEIRO, A. de A.S.; PEREIRA, C. A. A educação inclusiva em tempos de pandemia: estudo de caso comparativo. **Boletim Técnico do Senac**, v. 48, p. e 22002, 30 maio 2022.

CARDOSO, A. A.; TAVEIRA, G. D. de M.; STRIBEL, G. P. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 510-518, 01 jun. 2021. Semestral. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50005>. Acesso em: 19 ago. 2022.



CAVALCANTE, M. S. A.; JIMÉNEZ L.O. Educação inclusiva em tempos de pandemia. **Anais VII CONEDU-Edição Online**. Realize Editora, 2020.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C. Inclusive education during the pandemic context: reporting challenges, experiences and expectations. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, n. 1, p. 151-166, 2021.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

GOOGLE CORP. **Google forms**. 2020. Disponível em: <https://www.google.com/forms/about/>.

IBM. **Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows**, versão 20.0. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/analytics/spss-statistics-software>.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. Disponível em 23. Acesso em: 18 ago. 2022.

MENDES, R. H. (ed.). **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. [S.I.]: Instituto Rodrigo Mendes, 2021. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PRUDÊNCIO, K. **Metodologia de Pesquisa**. Especialização em Educação a Distância. Escola de Governo do Rio Grande do Norte, 2011.

ROCHA, G. F. S.; VIEIRA, M. de F. Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota. **Dialogia**, São Paulo, n. 39, p. 1-14, e20600, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/>. Acesso em: 11 set. 2022.

SARTORI, I. **Educação financeira na educação especial: uma prática voltada à cidadania com ênfase no sistema monetário**. 2021. 23 f. Monografia (Especialização) - Curso de Multidisciplinar em Leitura, Instituto Federal de Santa Catarina, Xanxerê, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1591/browse?type=author&value=Sartori%2C+Irma+Tamanho>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SILVA, B. P. da et al. **O atendimento educacional especializado durante a pandemia da covid-19: um estudo de caso no município de Pariconha-AL**. 2021.

VAZ, K. Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 106-131, maio./ago. 2021.





CAPÍTULO VII

PANDEMIA COVID-19:

OLHAR DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

RESUMO:

O objetivo do estudo se constitui em analisar a percepção dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) e do 3º ano do Ensino Médio (EM), das redes de ensino, federal, estadual, municipal e privada do município de Chapecó (SC) em relação ao processo ensino aprendizagem e avaliação no Ensino Remoto (ER). Trata-se de um estudo de natureza observacional, cuja forma de abordagem é quali-quantitativa e descritiva, sendo um estudo de campo em tempo transversal. Participaram do mesmo 837 alunos, sendo 552 do 8º ano do EFAF e 285 do 3º ano do EM. Como instrumento foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas elaborado pelos autores que fazem parte do corpo docente e discente da UNOESC e aplicado via *google forms*. Em relação aos estudos 71,2% dos alunos do Ensino Fundamental e 79,6% do Ensino Médio apresentaram algum tipo de dificuldades com as aulas teóricas online no ER, entre elas problemas, técnicos com os aparelhos, a interferência do espaço domiciliar, a insegurança nesse formato de aula e a presença física do professor. O smartphone foi o aparelho mais utilizado para acesso as aulas. Gostaram das ferramentas do portal e da comunicação do professor, mas ainda preferem aulas presenciais do que as de ER. O instrumento avaliativo mais utilizado foi a prova com questões objetivas e qualificam a avaliação como boa, mas sentem-se prejudicados na aprendizagem devido o período de ER. Conclui-se que a presença física do professor é essencial na aprendizagem do aluno, assim como, que o espaço domiciliar apresentou distratores que tiraram o foco e atenção dos alunos neste formato de ensino, os quais apresentaram déficit de aprendizagem pelas diferentes e demasiadas dificuldades encontradas.

Palavras-Chave: Educação; Pandemia; Ensino; Aprendizagem; Avaliação.



Sandra Rogéria de Oliveira
Mestre em Educação
sandra.oliveira@unoesc.edu.br



Karolina da Rosa Esteres
Graduanda Educação Física
Licenciatura (UNOESC)
k.esteres@unoesc.edu.br



Larissa Kristina Borin
Graduanda Educação Física
Licenciatura (UNOESC)
larissakristina24@gmail.com



Leonardo Nogueira
Graduando Educação Física
Licenciatura (UNOESC)
leonardonogueira487@gmail.com



Paola Moi Neckel
Graduanda Educação Física
Licenciatura (UNOESC)
paollamoi@hotmail.com



Valeska Gimelli Scherer
Graduanda Educação Física
Licenciatura (UNOESC)
valeskascherer92@gmail.com



Natascha Pompeo
Graduanda Educação Física
Licenciatura (UNOESC)
nataschapompeo2000@gmail.com



Mariluce Poerschke Vieira
Mestre em Ciência do Movimento Humano
mariluce.vieira@unoesc.edu.br

INTRODUÇÃO

A escola é considerada como um ambiente privilegiado para a transformação, observação e manifestação de princípios e valores, de modo que os alunos possam transferir as reflexões para além da mesma (GALINDO, 2021). No entanto, com a chegada do SARS-Cov-2, o escasso conhecimento sobre o novo vírus aumentou a disseminação e as mortes em populações vulneráveis, gerando sentimentos de dúvida e insegurança de como enfrentar essa pandemia em todo o mundo (WERNECK; CARVALHO, 2020). Diante deste fato, foi determinado que algumas atividades presenciais, como as educacionais, fossem transpassadas para realização em plataformas digitais, seguindo um modelo de ER, durante o período de 2020/2021 (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Dessa maneira, o ER de caráter emergencial requereu maior exploração de recursos tecnológicos que até o momento foi pouco estruturado no ambiente escolar e com uma nova metodologia de abordagem distinta, houve limites para a assimilação de novos conteúdos (SOUZA, 2020).

Ao reorganizar os processos pedagógicos para o contexto pandêmico, docentes e gestão necessitaram mudar suas práticas pedagógicas, conseqüentemente também houve mudanças nas avaliações de aprendizagem, as quais necessitavam buscar novas metodologias para este processo em formato on-line. Assim, conectados em redes sociais, na internet, profissionais da educação

necessitaram produzir e distribuir conteúdo; acompanhar, orientar, avaliar e estimular seus alunos, enfim buscar metodologias ativas sedutoras e desenvolver ambientes digitais mais amigáveis e com interações crescentes (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

Em se tratando de avaliação, na área educacional é uma tarefa complexa que não se resume apenas à realização de provas e atribuição de notas como aponta Libâneo (2006). Portanto, sua complexidade se amplia, quando o momento da aula que ocupava um espaço físico presencial é modificado abruptamente para um espaço virtual e aulas remotas, por necessidades de cuidados com a saúde da população que necessitava isolar-se para conter o vírus do Covid-19.

Logo, a falta de capacitação dos professores gerou muita dificuldade de adaptação, relacionado ao ambiente, na forma de ensinar problemas como a conexão e dificuldade com o uso das ferramentas digitais (VASCONCELOS; ARAUJO, 2020). Conseqüentemente, os alunos também acabaram prejudicados com esses acontecimentos, pois muitos, não tinham disponibilidade de recursos tecnológicos, não havia internet em determinadas regiões, não havia interação com os colegas e nenhum ambiente adequado para realizar os estudos, o que se acredita que causou sérios prejuízos na aprendizagem dos educandos (DE ANDRADE COSTA, 2021)

Neste contexto, o estudo apresenta como relevância, analisar e apresentar a sociedade, a visão dos alunos em relação aos acontecimentos relacionados ao ER, os pontos frágeis e fortes



desse período, auxiliando assim, os profissionais na busca de ações que venham sanar as defasagens encontradas, assim como utilizá-los os pontos fortes nos seus novos planejamentos, visando um melhor aprendizado para o discente.

Diante do exposto, pretende-se analisar a percepção dos alunos do 8º ano do EFAF e do 3º ano do EM, das redes de ensino, federal, estadual, municipal e privada do município de Chapecó em relação ao processo ensino aprendizagem e avaliação no ER.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo em questão foi devidamente aprovado pelo comitê de ética da UNOESC sob o número do protocolo 59273222.6.0000.5367 e o mesmo faz parte de um projeto maior intitulado Impactos da Pandemia na Educação do Município de Chapecó desenvolvido pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) em parceria com o Instituto BRF (IBRF).

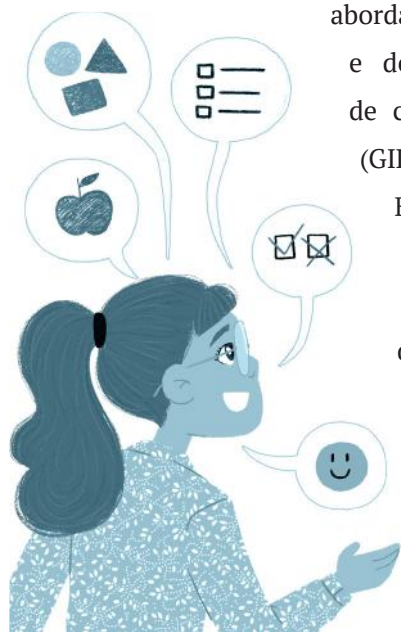
Ele caracteriza-se por ser um estudo de natureza observacional, cuja forma de abordagem é quali-quantitativa e descritiva, sendo um estudo de campo em tempo transversal (GIL, 2008; PRUDÊNCIO, 2011; BARDIN, 2011), o qual contou com a participação de 837 alunos, sendo 340 das escolas da rede municipal, 164 da estadual, 318 do particular

e 15 da rede federal e destes 552 (65,9%) frequentam o 8º ano do EFAF e 285 (34,1%) o 3º ano do EM.

Primeiramente foi aplicado uma anamnese referente as questões sócias demográficas e após um questionário composto por dois blocos. O primeiro relacionado ao uso da tecnologia e o ensino-aprendizagem, composto por 09 questões fechadas, sendo que duas destas, eram abertas para comentários e o segundo bloco relacionado ao processo avaliativo da aprendizagem que contém 08 questões fechadas. Ambos os questionários foram elaborados pelos próprios autores do artigo, os quais fazem parte do corpo docente e discente da UNOESC – Campus Chapecó e tiveram como base a avaliação institucional da mesma universidade.

No que tange a coleta de dados, esta foi realizada após a autorização da Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Regional de Educação e dos (as) gestores (as) das escolas particulares e federal. Após os trâmites legais junto as instituições de ensino, os autores enviaram o *link* do questionário, o qual foi elaborado via *google forms*, para os coordenadores repassarem aos professores e estes, aos alunos. Este procedimento deu-se devido aos cuidados com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Para as escolas, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) impresso para que os coordenadores repassassem aos alunos menores de 18 anos



coletar a assinatura dos pais ou responsáveis, caso concordassem que seu filho participasse da pesquisa. Para os alunos maiores de 18 anos o TCLE estava no mesmo *link* do questionário, sendo que, os mesmos deveriam ler e concordar em participar da pesquisa. Somente após estes aceites os alunos teriam acesso ao questionário, em que as questões eram obrigatórias com exceção dos comentários que eram livres. Ao término do questionário os alunos deveriam clicar em enviar o formulário.

Para a análise de dados, primeiramente foi realizada uma categorização dos dados e após uma estatística descritiva por meio da frequência absoluta e relativa, média e desvio padrão, na análise quantitativa. Esta foi realizada por meio do programa estatístico software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows®* versão 20.0. Também foi realizada uma análise qualitativa, de conteúdo (BARDIN, 2011), em que foi analisado os comentários livres de algumas questões.

2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

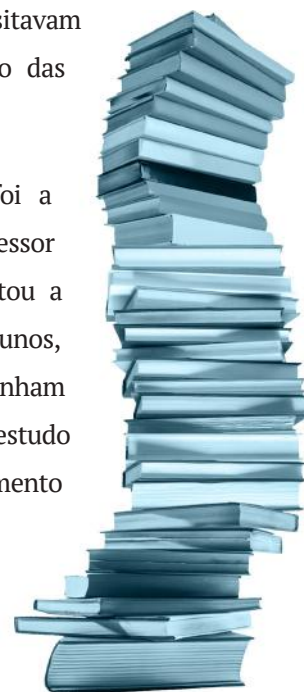
Os participantes deste estudo foram 837 alunos que estudam nas redes federal, municipal, estadual e particular de ensino, sendo 552 do 8º ano do EFAF com média de idade de 13,21 (+/-,773) anos e 285 do 3º EM com média de idade de 16,88 (+/-,772) anos, sendo 484 (57,8%), do sexo feminino. Ao investigar com quem eles moram, 399 (47,7%) responderam com pai, mãe e irmãos e, 389 (46,5%) declararam que em média dois membros da sua família, trabalham fora.

Em relação aos estudos, a maior parte dos alunos, de ambas as turmas, não demonstraram interesse em estudar e apresentaram algumas dificuldades com as aulas teóricas online, principalmente na adaptação ao ER (Tabela 1), sendo que, os do 3º ano do EM também sentiram dificuldades no componente curricular de Educação Física.

Uma parte dos alunos destacaram em seus comentários que este desinteresse foi gerado pela falta de compreensão dos conteúdos desenvolvidos neste formato, baixa qualidade de internet, assim como a dificuldade de acesso por não possuir planos de internet ou aparelhos condizentes para as tarefas solicitadas nestes ambientes, embora, a maior parte ressalte que sua internet é de boa qualidade.

Ressalta-se também que deixar as tarefas escolares para auxiliar familiares em momentos inesperados foi uma das mais frequentes dificuldades que os distraiu dos afazeres da escola. As informações indicam que o ambiente familiar interferiu diretamente na aprendizagem e na participação dos alunos, prejudicando-os em momentos que necessitavam de concentração para realização das tarefas.

Outro ponto relevante foi a falta da presença física do professor em sala de aula, o que dificultou a aprendizagem de alguns alunos, embora, muitas famílias tenham contribuído nos momentos de estudo dos seus filhos auxiliando no momento



das avaliações. Esta dificuldade na aprendizagem também ocorreu mesmo com a utilização de materiais pedagógicos para consultas durante as avaliações.

Na análise de conteúdo referente aos comentários, os alunos demonstraram sentirem-se inseguros e com dificuldade para aprender quando não há o contato presencial com professores e colegas, relataram aprender melhor quando interagem e esclarecem suas dúvidas nas atividades propostas no cotidiano escolar.

Estas dificuldades não foram diferentes na Educação Física, que neste período passou a ser trabalhado de forma mais teórica, com pouca atividade prática, sendo que esta área de conhecimento culturalmente se posiciona no contexto escolar por sua essência nas práticas de exercícios da cultura corporal do movimento humano. Para eles, as aulas não possibilitam a mesma integração e participação que o ensino presencial, ao contrário muitas vezes sentiam vergonha em apresentar seus movimentos e ao abrir a câmera para expor seus corpos ou enviar

vídeos de atividades, sentindo-se tímidos e inseguros.

Além da falta de compreensão na realização das atividades práticas de forma online, a necessidade de contarem com o professor orientando no momento da execução do exercício físico e o excesso de aulas teóricas sobrepondo-se as práticas, o que comumente é o inverso em aulas de característica presenciais, assim como, a falta de espaço, equipamentos, atividades inadequadas ao ambiente doméstico. Todos estes fatores interferiram no desinteresse e desmotivação em realizar aulas de Educação Física no formato online.

Em relação aos dispositivos nota-se na tabela 1 que os mais utilizados pelos alunos foram o Smartphone e o notebook. Outro ponto a ser destacado é a preferência por aulas presenciais em ambas as turmas, além da boa comunicação dos alunos com os professores nas aulas teóricas e de Educação Física, assim como, a boa qualidade das ferramentas nas plataformas utilizadas pelos professores nos diferentes componentes.

Tabela 1 - Dados referentes as questões relacionadas a percepção dos alunos em relação ao uso da tecnologia no período de 2020/2021

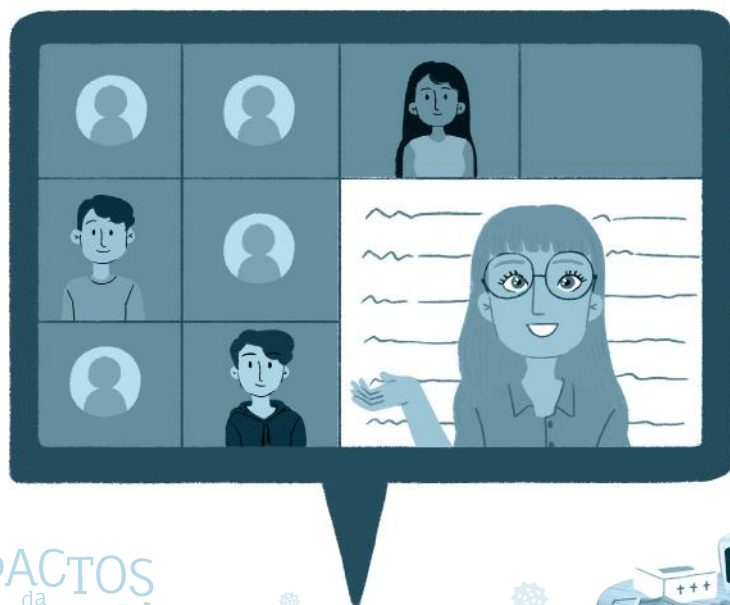
VARIÁVEIS		8º Ano		Terceirão	
		n	%	n	%
Dispositivo mais utilizado pelo aluno	Smartphone	314	(56,9)	103	(36,1)
	Tablet	14	(2,5)	01	(0,4)
	Computador/Desktop	71	(12,9)	75	(26,3)
	Notebook	144	(26,1)	104	(36,5)
	Não possui dispositivo	09	(1,6)	02	(0,7)
Qualidade internet para os estudos	Excelente	115	(20,8)	53	(18,6)
	Boa	260	(47,1)	129	(45,3)
	Razoável	130	(23,6)	86	(30,2)
	Ruim	41	(7,4)	15	(5,3)
	Não tenho internet	06	(1,1)	02	(0,7)



VARIÁVEIS		8º Ano		Terceirão	
		n	%	n	%
Você prefere aulas presenciais ou remotas	Aulas presenciais	383	(69,4)	188	(66,0)
	Aulas presenciais mediadas por tecnologias	81	(14,7)	54	(18,9)
	Aulas remotas, mediadas por tecnologia	10	(1,8)	09	(3,2)
	Aula em formato misto (híbrido)	33	(6,0)	26	(9,1)
	Não sei avaliar	45	(8,2)	08	(2,8)
Comunicação apoio professor no Ensino Remoto	Excelente	50	(9,1)	12	(4,2)
	Muito boa	79	(14,3)	56	(19,6)
	Boa	193	(35,0)	84	(29,5)
	Razoável	149	(27,0)	87	(30,5)
	Insuficiente	49	(8,9)	34	(11,9)
	Não sei avaliar	32	(5,8)	12	(4,2)
Comunicação apoio professor Educação Física no Ensino Remoto	Excelente	60	(10,9)	15	(5,3)
	Muito boa	93	(16,8)	25	(8,8)
	Boa	161	(29,2)	74	(26,0)
	Razoável	136	(24,6)	58	(20,4)
	Insuficiente	62	(11,2)	68	(23,9)
	Não sei avaliar	40	(7,2)	45	(15,8)
Ferramentas na Plataforma ensino adotada pelo professor	Excelente	45	(8,2)	22	(7,7)
	Muito boa	96	(17,4)	45	(15,8)
	Boa	219	(39,7)	111	(38,9)
	Razoável	132	(23,9)	73	(25,6)
	Insuficiente	23	(4,2)	20	(7,0)
	Não sei avaliar	37	(6,7)	14	(4,9)
Ferramentas na Plataforma ensino adotada pelo professor de Educação Física	Excelente	39	(7,1)	08	(2,8)
	Muito boa	76	(13,8)	25	(8,8)
	Boa	212	(38,4)	86	(30,2)
	Razoável	128	(23,2)	64	(22,5)
	Insuficiente	52	(9,4)	65	(22,8)
	Não sei avaliar	45	(8,2)	37	(13,0)

Fonte: Dados da Pesquisa (2022). Nota: n= Frequência absoluta / %= Frequência relativa.

Ao observar a tabela 2 nota-se que mais de 50% dos alunos, de ambas as turmas, avaliaram entre bom a excelente os processos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos professores nas aulas teóricas. Esta avaliação também se deu pelos alunos do 8º ano em relação a este processo no componente de Educação Física, apesar de que, os do 3º ano do EM avaliaram entre razoável a insuficiente.



Os alunos também foram questionados sobre os instrumentos mais utilizados pelos professores, para avaliá-los, tanto nos componentes curriculares teóricos como o de Educação Física. Mesmo as aulas acontecendo em ambientes de plataformas digitais, as quais utilizaram tecnologias avançadas, a tradicional prova objetiva, caracterizada como avaliação somativa, ainda é a mais utilizada, assim como os trabalhos escritos que foram enviados na plataforma on line, instrumentos frequentemente utilizados em aulas presenciais. Além destes, também foram utilizadas as apresentações de trabalhos por meio de vídeos, principalmente nas aulas de Educação Física.

No entanto, ao avaliarem o seu aprendizado nos componentes teóricos e de

Educação Física, os mesmos consideraram que foi de razoável a insuficiente. Conceito este, que os alunos do 3º ano qualificam seu empenho e participação em ambos os componentes também. Por outro lado, os alunos do 8º ano avaliaram como bom a excelente seu empenho e participação.

Quando foram questionados se as avaliações foram justas durante o ER, 59,6% (n=329) dos alunos do 8º ano responderam sim e 58,2% (n= 166) dos alunos do 3º ano do EM responderam que não. Inclusive a maioria dos alunos do 8º ano ressaltaram que as avaliações ajudaram na sua aprendizagem, enquanto a maior parte dos alunos do EM destacaram que as avaliações não contribuíram na aprendizagem durante o ER.

Tabela 2 - Dados referentes a percepção do aluno sobre o processo aprendizagem e avaliativo no Ensino Remoto

VARIÁVEIS		8º ANO		Terceirão	
		n	%	n	%
Qualificação processos avaliação da aprendizagem utilizados pelo professor	Excelente	40	(7,2)	14	(4,9)
	Muito boa	81	(14,7)	33	(11,6)
	Boa	249	(45,1)	109	(38,2)
	Razoável	127	(23,0)	78	(27,4)
	Insuficiente	25	(4,5)	42	(14,7)
	Não sei avaliar	30	(5,4)	09	(3,2)
Qualificação processos avaliação da aprendizagem utilizados pelo professor Educação Física	Excelente	65	(11,8)	07	(2,5)
	Muito boa	87	(15,8)	20	(7,0)
	Boa	202	(36,6)	92	(32,3)
	Razoável	130	(23,6)	67	(23,5)
	Insuficiente	40	(7,2)	63	(22,1)
	Não sei avaliar	28	(5,1)	36	(12,6)
Instrumentos mais utilizados no processo avaliativo –Aulas teóricas	Prova objetiva	251	(46,0)	185	(63,6)
	Prova discursiva	13	(2,4)	06	(2,1)
	Prova oral	30	(5,5)	02	(0,7)
	Apresentação por meio de vídeos	39	(7,1)	17	(5,8)
	Trabalhos via plataforma	151	(27,7)	72	(24,7)
	Outros	62	(11,3)	09	(3,1)

VARIÁVEIS		8º ANO		Terceirão	
		n	%	n	%
Instrumentos mais utilizados no processo avaliativo Educação Física	Prova objetiva	133	(24,4)	108	(37,1)
	Prova discursiva	18	(3,3)	04	(1,4)
	Prova oral	36	(6,6)	04	(1,4)
	Apresentação por meio de vídeos	117	(21,4)	81	(27,8)
	Trabalhos via plataforma	149	(27,3)	64	(22,0)
	Outros	93	(17,0)	30	(10,4)
Avaliação seu aprendizado aulas teóricas no Ensino Remoto	Excelente	17	(3,1)	07	(2,5)
	Muito boa	44	(8,0)	17	(6,0)
	Boa	171	(31,0)	66	(23,2)
	Razoável	190	(34,4)	89	(31,2)
	Insuficiente	110	(19,9)	99	(34,7)
	Não sei avaliar	20	(3,6)	07	(2,5)
Avaliação seu aprendizado aulas Educação Física no Ensino Remoto	Excelente	37	(6,7)	08	(2,8)
	Muito boa	49	(8,9)	20	(7,0)
	Boa	168	(30,4)	6	(21,1)
	Razoável	162	(29,3)	61	(21,4)
	Insuficiente	116	(21,0)	103	(36,1)
	Não sei avaliar	20	(3,6)	33	(11,6)
Avaliação seu empenho e participação aulas teóricas no Ensino Remoto	Excelente	33	(6,0)	12	(4,2)
	Muito boa	58	(10,5)	23	(8,1)
	Boa	187	(33,9)	79	(27,7)
	Razoável	162	(29,3)	88	(30,9)
	Insuficiente	94	(17,0)	75	(26,3)
	Não sei avaliar	18	(3,3)	08	(2,8)
Avaliação seu empenho e participação aulas Educação Física no Ensino Remoto	Excelente	40	(7,2)	08	(2,8)
	Muito boa	66	(12,0)	22	(7,7)
	Boa	187	(33,9)	68	(23,9)
	Razoável	136	(24,6)	67	(23,5)
	Insuficiente	102	(18,5)	94	(33,0)
	Não sei avaliar	21	(3,8)	26	(9,1)
Avaliações foram justas no Ensino Remoto	Sim	329	(59,6)	119	(41,8)
	Não	223	(40,4)	166	(58,2)
Avaliações ajudaram aprendizagem	Sim	285	(51,6)	133	(46,7)
	Não	267	(48,4)	152	(53,3)

Fonte: Dados da Pesquisa (2022). Nota: n= Frequência absoluta / %= Frequência relativa.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com as alterações necessárias para o ensino remoto emergencial as metodologias de ensino, currículos e sistemas avaliativos tiveram

que ser reformuladas para atender às carências do atual contexto escolar (CRESWELL, 2010), o que pode ter gerado um desinteresse pelos estudos, como apresentado nos resultados, o qual, não significou o afastamento deles da



escola. Pois, o ensino precisou ser remodelado sem muitos testes e a concepção de educação foi ampliada pela utilização das tecnologias (COSTA; NASCIMENTO, 2020).

Além do desinteresse pelos estudos os resultados apontaram algumas dificuldades encontradas pelos alunos, entre eles, certos distratores do ambiente doméstico que dificultaram a concentração e os impossibilitavam em manter a atenção ou o foco no momento da aula. É preciso compreender que o momento de isolamento social, necessitou tempo de adaptação, para isso foi preciso criar hábitos de aulas em domicílio, com ambientes adequados a situação. No entanto, nem todas as famílias dispõem de espaços destinados aos estudos que evitassem interrupções inoportunas no momento dos estudos, o que tornou a situação difícil de resolver e organizar. Aretio (2002), afirma que o momento de aulas no ER está cercado de vários agentes que podem interferir na aprendizagem do aluno desde os movimentos do cursor do mouse, as notificações, as mensagens das redes sociais, a velocidade da conexão da internet até mesmo o ambiente do domicílio, como indicam os participantes do estudo.

Outra dificuldade apontada foi a falta da presença física do professor. Mesmo que houvesse a utilização de materiais pedagógicos para consultas durante as avaliações, comprovadamente os alunos demonstraram que compreendem melhor os conteúdos e as atividades propostas com a presença do professor, assim como as relações com os

colegas são necessários ao equilíbrio emocional, sendo que, estas relações interpessoais entre os alunos e professores influenciam diretamente no processo de ensino aprendizagem. Cordeiro (2020) ressalta que um dos desafios do isolamento social é reaprender a ensinar e reaprender a aprender perante essa situação que abalou a educação do país e que os educadores foram conduzidos a se reinventarem para conseguir dar aula à distância através do ER e os alunos a vivenciarem novas formas de aprender, sem o contato presencial e caloroso da figura do professor.

Os resultados encontrados corroboram com Lacerda e Greco (2021) e com Fonseca *et al.* (2020), os quais destacam que o impacto do distanciamento interferiu na interação e proximidade entre os alunos e o professor e, que estes acreditam que ocorreu a aprendizagem, porém não de forma significativa, pois os alunos relataram que tiveram dificuldade de concentração e de acompanhar os conteúdos sozinhos.

A aprendizagem acontece na relação que a pessoa, estabelece com o mundo, com o outro e com o objeto do conhecimento estabelecendo sentidos e significados, portanto para que o corpo aprenda, necessita conectar-se com o mundo através de todos os seus sentidos e na experiência com o outro. Concorda-se com Menezes e Francisco (2020), quando afirma, que diante do quadro pandêmico as interações dos estudantes com os



professores foram adaptadas e mediadas por meio das ferramentas digitais e isto manifestou sentimentos de ansiedade, tristeza, aflição e preocupação, dentre tantos outros, portanto, são pontos que devem ser observados. Estes autores ainda apontam a necessidade de propor e articular estratégias que amenizem os efeitos negativos que o distanciamento social causou, não só durante, mas também nos momentos pós-pandemia.

Neste contexto, a escola exerce diversos papéis na sociedade por ser ela o lugar do conhecimento, da formação, da interação social, dos cuidados, da atenção aos direitos da criança e do adolescente, da diversidade, da formação, de viver a infância e a adolescência. Logo, a escola tem como papel de orientar, guiar e propiciar mecanismos para o desenvolvimento das habilidades/ competências básicas perante as estruturas do universo digital, podendo explorar sua gama de possibilidades atribuindo-lhes novos significados (SILVA; ANDRADE, SANTOS, 2020).

Além disto, alguns alunos apontaram que uma das dificuldades do processo de ensino e aprendizagem no ER foi a adaptação ao estilo de aula e o acesso a equipamentos/máquinas e planos para o acesso digital com boa qualidade. Com o distanciamento veio os problemas estruturais, pois a realidade da sociedade brasileira, é que nem todas as famílias, possuem acesso a esses aparelhos eletrônicos, entre diversos outros problemas, como a falta de acesso à internet, a falta de incentivo por parte dos responsáveis, os quais não disponibilizavam

os seus celulares, para seus filhos (FACHINETO, 2020). Junto a estas barreiras, Silva, Andrade e Santos (2020) reforçam, que em um mundo tecnologicamente avançado os problemas relacionados com internet, conexão e afins são gigantescos.

Entretanto, as condições socioeconômicas interferem diretamente na qualidade da internet e equipamentos necessários para tal. Como afirma Kenski (2010) o ensino a distância, é uma ação modernizada, assim como o ER (grifo nosso) exige não só dos professores, mas também dos alunos uma atualização das ferramentas que deem conta do aprendizado bem como da avaliação do ensino. O mesmo autor segue ainda ressalta que diante dessa situação, quando o cenário escolar passou as casas de alunos e professores, observou-se o quanto os aspectos socioeconômicos podem distanciar os alunos da continuidade e o êxito escolar.

Por outro lado, uma grande parte dos alunos usufruiu de uma boa qualidade da internet o que facilitou o processo ensino-aprendizagem, assim como nos resultados encontrados por Rosa e Giorno (2020), os quais constataram em sua pesquisa realizada com 279 alunos que não houve dificuldades por parte deles em acessar os recursos tecnológicos, 96,4% responderam conseguir acesso ao AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

No que tange aos dispositivos mais utilizados pelos estudantes das escolas de ambas as redes de ensino no município de Chapecó foram o smartfone e o notebook, os quais



davam acesso aos aplicativos como WhatsApp, Google Classroom e outras plataformas para que os estudantes desenvolvessem seus estudos e, os alunos que não tinham acesso à internet usavam atividades impressas. A respeito do uso do Smartphone, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) destacam que aproximadamente 30% da população não possui acesso à internet, porém a um aumento de pessoas conectadas através de celulares e uma diminuição no uso de computadores conectados à rede de internet.

Outros pontos a serem destacados foram a preferência por aulas presenciais em ambas as turmas, a comunicação alunos/professores nas aulas teóricas e de Educação Física, a qual os alunos avaliaram entre boa e razoável e, sobre as ferramentas utilizadas pelos professores nos diferentes componentes curriculares que a maior parte dos alunos consideraram boa. É necessário que, por meio das ferramentas digitais sejam familiarizados um espaço de envoltura do aluno em relação, às estratégias utilizadas, essa é a ideia para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e avaliação (BERBEL, 2011).

Por mais que os alunos consideraram de boa a razoável a comunicação com os professores, Silva, Monteiro e Fernandes (2022) destacam algumas sugestões que são de suma importância para amenizar os problemas e melhorar a comunicação entre professores e alunos, como: ser feita aulas mais dinâmicas, usar metodologias mais diversificadas, utilizar ferramentas tecnológicas, quiz para a interação dos alunos e ainda cita uma crítica no sentido

de ter mais atenção com alunos que relatam problemas de sistema e conexão. Referindo-se a esta comunicação, Ferreira (2022) destaca que as experiências trocadas pelos professores, possibilitaram o desenvolvimento de estratégias para lidar com os discentes no decorrer das aulas remotas.

É importante destacar que durante as aulas presenciais os professores estavam acostumados a realizar o processo avaliativo, ao fim do processo de ensino-aprendizagem, aplicando alguns dos principais tipos de avaliação, como por exemplo a autoavaliação, avaliação diagnóstica, avaliação formativa e somativa. Porém, conforme os estudos de Reis (2005) no período da pandemia, esses processos passaram por ajustes, assim a aplicação de provas de preenchimento de formulários online, avaliações interativas, ao responder fóruns, ou seja, atividades que buscam mostrar a participação efetiva dos alunos foram as mais utilizadas. Apesar destas mudanças, é visível nos resultados encontrados que os alunos gostaram dos métodos aplicados pelos professores nos processos de avaliação da aprendizagem, em que os mesmos avaliaram entre bom a excelente.

Neste processo avaliativo, os alunos participantes deste estudo apontam que os instrumentos mais utilizados pelos professores, tanto das disciplinas teóricas como os de Educação Física foram a prova objetiva, a apresentação de trabalhos nas plataformas ou por vídeos enviados aos professores. Este último, em aulas presenciais era pouco utilizado, mas



passou a ser uma alternativa, inclusive para aulas de Educação Física as quais era um meio dos professores avaliarem o desempenho das habilidades físicas de seus alunos.

Neste contexto Andrade (2021) afirma que a variação de experiências ao aprendizado dos alunos fazendo uso de vídeos, podcast, textos interativos e por jogos virtuais possibilitou o ensino dos componentes curriculares, assegurou a criação de uma rotina ao cenário de instabilidade e de tantas mudanças.

No que tange a prova objetiva, esta é caracterizada como avaliação somativa e foi o instrumento que mais teve destaque na percepção dos alunos que participaram deste estudo. No entanto os trabalhos e os vídeos durante o processo caracterizam a avaliação formativa, que segundo Mercado (2008) o principal método avaliativo utilizado durante as aulas on-line, foi o formativo, respeitando o cotidiano dos alunos, e construindo reflexões do conhecimento, e a retomada ao aprendizado. Porém, segundo este mesmo autor, algumas medidas tiveram de ser flexibilizadas, como por exemplo, o prazo de entrega das atividades, precisou ser estendido, sendo assim, os alunos eram avaliados durante o processo de aprendizagem, com diálogos diante das correções e feedbacks apresentados.

Em relação as aulas de Educação Física as quais também foram avaliadas por vídeo, Engue e Freitas (2020) afirmam que este era um meio de conseguir evidências ou seja, fatos que comprovassem que os alunos realmente estavam engajados com as aulas. Além do mais,

é plausível avaliar no dia a dia a colaboração do aluno, através das vídeos-aulas, ou seja, mesmo não sendo viável efetuar de fato uma avaliação, é possível que o professor avalie, e atribua uma nota. Estes mesmos autores ainda ressaltam que o professor necessitou avaliar com cuidado as exigências do currículo, o que realmente foi necessário cobrar dos alunos em meio a situação de pandemia, pois com certeza, não poderia ser da mesma maneira que era desenvolvido na escola, e na sala de aula.

Dentro de outra perspectiva, nas aulas de Educação Física não se consolidou a dimensão do “saber fazer”, mas de propostas caracterizadas de atividades, sendo que as possibilidades de avaliação foram limitadas, e a interação dos familiares foi necessária para condução e a evolução dos discentes, os quais tiveram que se reinventar e se adaptar imediatamente (MELO; 2020).

O componente curricular Educação Física, por estar diretamente relacionado com a cultura corporal, gera algumas características particulares que fazem com que ela seja vista de forma diferente dos demais componentes curriculares (DOS SANTOS *et al*, 2015). Porém, por mais que esta esteja voltada as práticas, ela precisa estar em concordância com a reflexão teórica para que haja um significado, que relacione as vivências pessoais, aos conhecimentos que serão adquiridos. (DARIDO, 2012).

Ao avaliarem o seu aprendizado nos componentes teóricos e de Educação Física,



os mesmos consideram que foi de razoável a insuficiente, corroborando assim com um estudo realizado com 1278 alunos o qual indica que em relação ao desempenho com as atividades não presenciais, constatou se que 26,4% bom, 38,1% consideraram regular, 18,7% ruim, 10,6% péssimo (GONÇALVES, 2021). Assim como, Miranda *et al.* (2020) apontam que o nível de satisfação dos alunos a respeito do seu aprendizado em relação às atividades desenvolvidas pela escola e pelos professores foi regular ou até mesmo insatisfatória. Os mesmos autores atrelam este fato com as dificuldades relatadas pelos alunos como falta de motivação e de um local adequado para estudar, gerando uma maior dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos, além da deficiência de explicação dos assuntos, bem como, ausência de um planejamento e organização dos horários de estudos, o que reforça os resultados encontrados neste estudo.

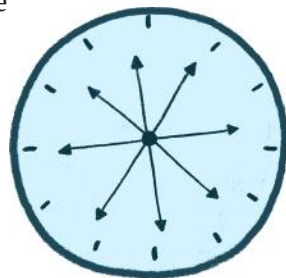
Contudo, Dosea *et al.* (2020) buscaram analisar as opiniões dos discentes referente às aulas remotas e os mesmos avaliaram o aprendizado como pertinente, tornando possível um estudo de método ativo embora, os problemas de internet e o ambiente que o mesmo estuda, foi representado como um desafio no processo de ensino aprendizagem.

Por outro lado, ao analisar o estudo de Gomes e Costa (2020) percebe-se que quanto ao acesso digital e ao engajamento dos alunos do EFAP nas atividades, observou-se que em um total de 14.208, 79% tiveram acesso por meios digitais, sendo

que destes, 56% acessaram e encaminharam suas atividades dando devolutivas aos professores. Já no EM de 18.042 matriculados, foi observado que, 80% dos alunos do EM acessaram as atividades enviadas de forma digital e que apenas 18%, acessaram as aulas, resolveram e devolveram as atividades aos professores.

Resultados que corroboram com este estudo, em que os alunos do 8º ano consideraram que seu empenho e participação nas atividades foi de bom a excelente, em contrapartida os alunos do 3º ano do EM qualificam estes aspectos entre razoável a insuficiente, pois considera-se que o engajamento dos alunos nas atividades de um modo geral está associado a seu empenho e participação, os quais podem estar atrelados as próprias dificuldades citadas e discutidas anteriormente que também corroboram com os estudos de Gomes e Costas (2020).

Sobre a questão das avaliações no ER serem justas e auxiliarem na aprendizagem, os alunos do 8º ano apontam que sim e os do 3º ano que não, em ambos os aspectos avaliados. Referente a estes pontos a maioria dos alunos destacaram que receberam auxílio da família para com seus estudos durante o ER mas, em relações ao momento das avaliações, este auxílio diminui principalmente para os alunos do 3º ano do EM. Porém, destaca-se que além do auxílio das famílias os alunos também usaram materiais pedagógicos para fazer suas avaliações e mesmo assim, muitos tiveram dificuldades e reconhecem que foram prejudicados na aprendizagem.



A família mostrou seu importante papel auxiliando os alunos nas avaliações, no entanto é importante destacar que nem todos os familiares possuem conhecimento em todas as áreas de formação que são desenvolvidas nos espaços escolares. Na realidade, as tentativas das famílias em auxiliarem seus filhos e as consultas aos materiais didáticos pedagógicos não foram suficientes para garantir a aprendizagem, até porque a falta do professor preparado para a situação relatada pelos alunos e a autonomia que se faz necessário no momento da aprendizagem, muitas vezes não são percebidos pelas famílias, assim na tentativa de ajudá-los em alguns momentos podem atrapalhar ou mascarar os resultados avaliativos.

Corroborando em partes com estes resultados, Neiva e Melo (2021) em seus estudos sobre como os alunos de uma escola estadual situada em Minas Gerais enxergam os processos de avaliação escolar e de que forma a pandemia de COVID-19 afetou as relações escolares em relação ao ER observaram que 57,1% dos alunos dizem que sua família muito contribuiu e 92,9% dos alunos sentem que o ER os prejudicou de alguma forma.

Nesse ínterim, o contexto educacional requer a imersão das tecnologias nas práticas pedagógicas, portanto é fundamental a compreensão do educador quanto as ferramentas tecnológicas uma vez que influenciam na tomada de decisões, portanto é preciso compreender que a percepção dos discentes em relação ao ER é centrada nos caminhos do ensino-aprendizagem, nas tecnologias inseridas e nas novas metodologias trabalhadas (LIMA; SILVA, 2022).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a percepção dos alunos do 8º ano do EFAF e do 3º ano do EM, das redes de ensino, federal, estadual, municipal e privada do município de Chapecó (SC) destacamos como pontos frágeis do ER dificuldades como: adaptação da mudança da sala de aula do espaço escolar para seu domicílio, o distanciamento social, a falta da presença física do professor e de seus colegas de aula, a compreensão dos conteúdos, o acesso à internet, falta de espaço e os distratores do ambiente doméstico.

Diante destas dificuldades os alunos demonstraram preferência por aulas presenciais, mas eles gostaram das ferramentas tecnológicas utilizadas em suas aulas e sugerem que elas sejam utilizadas nas aulas presenciais, o que se constitui como um ponto forte do ER, que instaura uma mudança significativa no cotidiano escolar. Mas, para isto é preciso que as escolas sejam equipadas com ferramentas, máquinas e ou aparelhos de qualidade que suportem as novas tecnologias digitais, assim como os professores necessitam de constante capacitações para lidar com as ferramentas tecnológicas, melhorando a qualidade de suas aulas e o processo de comunicação com os alunos.

O dispositivo mais utilizado durante as aulas on-line foram os smartphones, o que facilitou o acesso à internet, no entanto a qualidade da internet nem sempre foi o suficiente para o acompanhamento, envolvimento, participação e realização dos trabalhos durante as aulas no ER, assim como os procedimentos



e instrumentos avaliativos utilizados mesmo considerados bons, não garantiram a efetiva aprendizagem dos alunos.

Além disto, foi visível que mesmo no ER os alunos foram avaliados de forma somativa, sendo que a prova objetiva foi a mais utilizada em todos os componentes curriculares e mesmo com o auxílio de familiares e materiais pedagógicos os alunos destacam que foram prejudicados os quais dizem apresentar déficit na aprendizagem quanto aos objetos do conhecimento desenvolvidos nos Componentes Curriculares no ER o que afeta inclusive a continuidade e o acompanhamento dos novos objetos do conhecimento a serem desenvolvidos, gerando incertezas, angústia e ansiedade, no retorno ao ensino presencial. Assim como, é preciso que professores sejam capacitados para lidarem com ferramentas de ensino, aprendizagem e avaliação mais atrativas que garantam a efetiva aprendizagem de seus alunos no formato ER.

No que tange à Educação Física, não foi bem-vista como componente curricular adequado para o ER, pela falta de espaço e materiais, adequado nas residências dos alunos, a falta da presença do professor para correções na execução do movimento, assim como a timidez dos alunos na exposição de seus corpos em movimento nas aulas online ou nos vídeos. Sua característica de essência prática dificulta seu desenvolvimento no ER que não motiva a ampla participação.

Estudos aprofundados de forma comparativa entre escolas privadas e públicas

são necessários para melhor compreensão dos dados no que diz respeito ao acesso e a qualidade dos equipamentos, ferramentas online e digitais e sua influência no processo de ensino aprendizagem nos diferentes espaços.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, N. A. Como avaliar os alunos do ensino fundamental durante o período de ensino remoto. **Educar e Evoluir**, v. 1, n. 3, p. 7-12, 2021.
- ARETIO, L.G. **La educación a distância** – de la teoria a la practica. Barcelona: Ariel Educación, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERBEL, N. A. N. Active methodologies and the nurturing of students' autonomy. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. p. 25-40, 2011.
- CORDEIRO, K. M. A. O Impacto da Pandemia na Educação: **A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020.
- COSTA, A. E. R; NASCIMENTO, A. W. R. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. *In: VII Congresso Nacional de Educação–Conedu*. 2020.
- COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. **#Fique em casa: educação na pandemia da covid-19**. **Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. **Trad. Magda Lopes**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DARIDO, S. C. **Educação física e temas transversais na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.



DE ANDRADE COSTA, J. *et al.* Dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 1, p. 80-95, 2021.

DOSEA, G. S. *et al.* Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de COVID-19. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 137-148, 2020.

DOS SANTOS, W., *et al.* Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. Movimento: **Revista de Educação Física da UFRGS**, v.21, n.1, p.205-218, 2015. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.46895>.

ENGUE, M. A. S.; FREITAS, E. A. S. A avaliação da aprendizagem durante a pandemia de covid-19. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da Fait**, n. 2, 2020.

FACHINETO, S., *et al.* Avaliação de aprendizagem em meio a pandemia do coronavírus no brasil. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel do Oeste**, v. 5, p. e24090, 2020.

FERREIRA, H. J. E a educação física? Narrativas de professores-pesquisadores sobre as aulas remotas em institutos federais. **Movimento**, v. 27, 2022.

FONSECA, R. P. O., *et al.* Da proximidade ao distanciamento social: desafios de sustentar a lógica da atenção psicossocial em tempos de pandemia. **Health Residencies Journal-HRJ**, v.1, n.1, p.48-64, 2020.

GALINDO, V. A. A educação física escolar em uma perspectiva cultural e sua interface com o lazer. **Corpo consciência**, p. 202, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

GOME S.B.; COSTA, R.T.O. Engajamento dos alunos das escolas públicas em tempos de pandemia do coronavírus. In: **Educação e tecnologias digitais em cenários de transição: múltiplos olhares para aprendizagem**. Anais do Integra EAD. v. 2 n. 1 UFMS, Santa Maria-RS, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/IntegraEaD>. Acesso em: 10 set. 2022.

GOOGLE CORP. **Google forms**. 2020. Disponível em: <https://www.google.com/forms/about/>.

GONÇALVES, T. M. **O ensino remoto emergencial na unesp devido à pandemia de covid-19: uma análise baseada na percepção estudantil**. 2021. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua TIC 2017: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país**. 2018.

IBM. **Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows**, versão 20.0. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/analytics/spss-statistics-software>.

KENSKI, V. M. “Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais a distância”. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

LACERDA, T. E.; GRECO JUNIOR, R. A importância das metodologias ativas para o ensino de filosofia durante a pandemia. In: LACERDA, T. E.; GRECO JUNIOR, R. **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. E-Book.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, F. K. C.; SILVA, J. L. M. A percepção de um grupo de alunos sobre o contexto da educação remota. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 4, p. e47088-e47088, 2022.

MELO, R. S. Conceitos e fundamentos da avaliação. Natal: **SEDIS/UFRN**, 2020.



MENEZES, S. K. de O.; FRANCISCO, D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 28, p. 985-1012, dez. 2020. ISSN 2317-6121. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v28p985/6749>. Acesso em: 01 set. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.985>.

MERCADO, L. P. L. Ferramentas de Avaliação na Educação Online. Programa de Pós-Graduação em Educação – **Universidade Federal de Alagoas** – Brasil. 2008. Disponível em: http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2008/pdf/ferramientas_avaluacion.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

MIRANDA, K.K.C. de O., et al. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. IN: CONEDÚ- VII Congresso de Educação, Maceió. **Educação como (re) existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. Maceió. Ed. Realize, 2020. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf. Acesso em: 02 set. 2022.

NEIVA, G. de J. S. e MELO, Â. G. de. Avaliação escolar antes e durante a pandemia: como os alunos enxergam esse momento.” **Research, Society and Development** 10, no. 16 (2021). Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3528075-avalia%C3%A7%C3%A3o-escolar-antes-e-durante-a-pandemia-como-os-alunos-enxergam-esse-momento. Acesso em: 27 ago. 2022.

PRUDÊNCIO, K. Metodologia de Pesquisa. Especialização em Educação a Distância. **Escola de Governo do Rio Grande do Norte**, 2011.

REIS, I. S. C. L. Avaliação E O Processo De Ensino Aprendizagem Online. **12º Congresso Internacional de Educação a Distância**. Florianópolis. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/054tcf3.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.

ROSA, B. O; GIORNO, L. L. C. e S. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: a percepção de alunos do ensino médio e técnico integrado no uso do Ambiente virtual de aprendizagem. In: **Anais do CIET: EnPED: 2020**. (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). São Carlos, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1754>. Acesso em: 06 ago. 2022.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**. Práxis educativa. Ponta Grossa, PR. Vol. 15 (2020), e2016289, p. 1-24, 2020.

SILVA, D. S.; ANDRADE, L. A. P.; SANTOS, S. M. P. Alternativas de ensino em tempo de pandemia. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3004943-alternativas-de-ensino-em-tempo-de-pandemia. Acesso em: 10 set. 2020.

SILVA, C. R.; MONTEIRO, L. C. G. M.; FERNANDES, M.de M. Possibilidades de ensino remoto para a educação física: análise de videoaulas planejadas para o 4º ano do ensino fundamental: ANALYSIS OF VIDEO CLASSES PROJECTED FOR THE 4th YEAR OF PRIMARY EDUCATION. **Pensar a Prática**, v. 25, 2022.

SOUZA, D. O. As dimensões da precarização do trabalho em face da pandemia de Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/7rj6TkW8Cs88QkbNwHfdkxb/>. Acesso em: 07 mai. 2022.

VASCONSELOS, C. R. D; ARAUJO, J. A. Q. C. **A PRÁTICA DO ENSINO REMOTO**. Educação em tempos de pandemia: a prática do ensino remoto na percepção de professores, 2020.

WERNECK, G. L. CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. e00068820, 2020.





CAPÍTULO VIII

SAÚDE FÍSICA E MENTAL DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÓS PANDEMIA COVID-19

RESUMO

Introdução: A prática regular de atividade física (AF) e a saúde mental são importantes passos para a busca de uma qualidade de vida saudável, bem-estar e saúde dos adolescentes. Porém, estes dois aspectos foram afetados diretamente devido ao isolamento social, momento difícil enfrentado durante a COVID-19.

Objetivo: Analisar os níveis de atividade física e saúde mental, pós pandemia, de escolares da rede pública e privada do município de Chapecó (SC). **Método:** Estudo de natureza observacional, cuja forma de abordagem é quantitativa e descritiva, sendo um estudo de campo em tempo transversal. **Resultados:** O estudo foi composto por 837 alunos das redes federal, estadual, municipal e particular, sendo 552 do 8º ano do EFAF e 285 do 3º EM com média de idade de 13,21 (+/- ,773) anos e de 16,88 (+/- ,772) anos, respectivamente, em que 57,8% (n= 484) são do sexo feminino. Percebe-se que a maioria dos sujeitos investigados não são considerados fisicamente ativos, mesmo praticando entre uma e sete vezes na semana, caminhadas, atividades moderadas ou vigorosas e, em relação ao nível de ansiedade, mais de 50% apresentam níveis entre leve e grave. **Conclusão:** Conclui-se que muitos dos adolescentes praticam alguma atividade física leve, moderada ou vigorosa, porém não atendem as recomendações da OMS as quais referem-se ao tempo de prática de atividade física para esta faixa etária. Quanto a saúde mental, nota-se que de modo geral todos sentiram-se mais irritados e ansiosos nos anos de 2020/2021, sendo que, os alunos das escolas privadas demonstraram terem níveis maiores de ansiedade, assim como os do 3º ano do Ensino Médio, os quais apresentaram níveis moderado e grave de ansiedade, o que é preocupante nesta faixa etária.

Palavras-chave: Atividade física; Saúde mental; Adolescentes.



Jackson Gerson da Silva
Mestre em Educação
jackson.silva@unoesc.edu.br



Victor Matheus Zagonel
Graduando Educação Física
Bacharelado (UNOESC)
v.zagonel@unoesc.edu.br



Aline Cviatkovski
Mestre em Psicologia
aline.cviatkovski@unoesc.edu.br



Mariluce Poerschke Vieira
Mestre em Ciência do Movimento Humano
mariluce.vieira@unoesc.edu.br

INTRODUÇÃO

Com a pandemia da COVID-19, a qual seu primeiro caso no Brasil apareceu no início de 2020 em que milhares de pessoas morreram e muitos foram infectados (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020), aconteceram algumas mudanças necessárias para o momento na vida diária, nos hábitos de higiene e contatos sociais, os quais tiveram que ser mais restritos e com cuidados redobrados (MUNIZ, 2011). Dessa forma, o autor descreve em locais com grandes fluxos de pessoas foram fechados por tempo indeterminado, assim, os ambientes escolares também passaram por momentos difíceis, pois tiveram que se reinventar nas suas práticas pedagógicas de modo a atender os alunos.

Neste novo contexto, escolas da rede pública e particular tiveram que tomar medidas cautelosas, sendo a mais drástica delas a mudança de aula presencial, para a aula on-line, sendo que os professores e alunos tiveram que se adaptar com as aulas remotas, ministradas e assistidas dentro de casa, causando um estranhamento por ambas as partes. Diante deste cenário, as crianças e adolescentes enfrentaram uma situação de risco, entre eles, o aumento da obesidade (NOGUEIRA-DE-ALMEIDA *et al.*, 2020) devido a exposição dos jovens à tela de computadores e celulares, a ingestão de comidas não saudáveis, a diminuição dos exercícios físicos, além do aumento dos problemas físicos (FIGUEIREDO *et al.*, 2020).

Logo, se faz necessário pensar no importante papel que a atividade física vem tendo no enfrentamento da pandemia, pois, é necessário pensar em estratégias para aumentar os níveis de

atividade física da população, inclusive a literatura é consistente quanto ao fornecimento de evidências sobre os diversos benefícios proporcionados pela atividade física à saúde, principalmente ao sistema cardiovascular/metabólico e imunológico (PITANGA; BECK; PITANGA, 2020).

Outro fator de risco enfrentado pelas crianças e adolescentes ao meio da pandemia COVID-19 foram os inúmeros distúrbios psicológicos como depressão e ansiedade, gerados pelo estresse do isolamento social (NOGUEIRA-DE-ALMEIDA *et al.*, 2020), considerando que estes fatores podem levar ao adoecimento (SANTOS *et al.* 2022).

De acordo com Lucas *et al.* (2020) o estresse nas fases iniciais de desenvolvimento pode induzir alterações persistentes na capacidade do eixo hipotálamo-pituitária-adrenal (HPA) em responder ao estresse na vida adulta, com consequências em longo prazo para a saúde mental global. Ainda, estes mesmos autores ressaltam que a interação entre mudanças de estilo de vida e estresse psicossocial causado por confinamento em casa pode agravar os efeitos prejudiciais na saúde física e mental da criança e do adolescente, causando um círculo vicioso.

Face a conjuntura supracitada, este estudo justifica-se pela busca de informações sobre a saúde física e mental dos adolescentes em fase escolar, passado o período crítico da pandemia COVID 19, para assim alinhar ações que possam auxiliar nas deficiências e dificuldades encontradas, visando uma melhor qualidade de vida a esta população. Além disso, colaborar cientificamente com dados empíricos, os quais podem auxiliar os profissionais



da área de saúde e educação para futuras intervenções. Neste sentido, o principal objetivo do estudo é analisar os níveis de atividade física e saúde mental, pós pandemia, de escolares da rede pública e privada do município de Chapecó (SC).

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo faz parte de um projeto maior intitulado Impactos da Pandemia na Educação do Município de Chapecó desenvolvido pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) em parceria com o Instituto BRF (IBRF) o qual foi devidamente aprovado pelo comitê de ética da UNOESC sob o número do protocolo 59273222.6.0000.5367.

Trata-se de um estudo de natureza observacional, cuja forma de abordagem é quantitativa e descritiva, sendo um estudo de campo em tempo transversal (GIL, 2008; PRUDÊNCIO 2011; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2009), o qual conta com a participação de 837 alunos, sendo 340 escolas da rede municipal, 164 da estadual, 318 do particular e 15 da rede federal e destes 65,9% (n=552) frequentam o 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) e 34,1% (n=285) o 3º ano do Ensino Médio (EM).

Como instrumento foi aplicado uma anamnese com cinco questões fechadas sociodemográficas. Este foi construído pelos próprios autores do artigo, os quais fazem parte do corpo docente e discente da UNOESC – Campus Chapecó. Além destes foram aplicados

o questionário *International Physical Activity Questionnaire* (IPAQ) versão curta, proposto por Matsudo *et al.* (2001), um questionário referente a percepção do aluno em relação a sua saúde na pandemia contendo 08 questões fechadas e o inventário de Ansiedade de Beck (BAI), validado por Cunha (2001).

O IPAQ tem como objetivo investigar o nível de prática dessa variável através de oito perguntas abertas que inclui atividades realizadas no trabalho, para recreação, esportes, exercícios ou como parte de atividades diárias. Como este questionário foi aplicado via *google forms*, por meio de um *link*, as perguntas foram categorizadas de acordo com os dias da semana e o tempo de atividade e, aplicadas de forma fechada para melhor entendimento dos alunos. Por outro lado, o BAI avalia e classifica o nível de ansiedade, sendo que, para o indivíduo atingir o nível mínimo a soma deve ficar entre 0 e 7 pontos; nível leve entre 8 e 15 pontos; nível moderado entre 16 e 25 pontos e o nível grave a soma deve estar entre 26 e 63 pontos.

Ressalta-se que a coleta de dados foi realizada após a autorização da Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Regional de Educação e dos (as) gestores (as) das escolas particulares e federal. Após os trâmites legais junto às instituições de ensino, os autores enviaram o *link* do questionário, o qual foi elaborado via *google forms*, para os coordenadores repassarem aos professores e estes, aos alunos. Este procedimento deu-se devido aos cuidados com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Porém, para os alunos maiores de 18 anos responderem o questionário deveriam ler e concordar com o Termo de Consentimento Livre



e Esclarecido (TCLE) que estava no mesmo *link* e, após o preenchimento o mesmo deveria clicar em enviar o formulário. Para os menores de 18 anos foi enviado o TCLE para os pais ou responsáveis de os alunos assinarem e concordarem com a participação dos mesmos na pesquisa.

No que tange a análise de dados primeiramente foi realizada uma categorização dos dados e após uma estatística descritiva por meio da frequência absoluta e relativa, média e desvio padrão por meio do programa estatístico software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows®* versão 20.0, em ambos os questionários. No entanto, no questionário IPAQ, como o mesmo foi categorizado em relação ao tempo de atividade, considerou-se o maior tempo para os cálculos de média e desvio padrão. Destaca-se também, que foi considerado “0” para os alunos que responderam “não sei responder e/ou não participei desta atividade”, mas, os mesmos foram incluídos na média pelo fato de considerar o grupo.

Ressalta-se ainda que o aluno teve liberdade para desistir se houvesse sinal de desconforto, ou cansaço mental durante o processo, assim como, poderia descansar a qualquer momento e após retornar quando sentir-se à vontade.

2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Participaram deste estudo 837 alunos, sendo 552 do 8º ano do EFAF e 285 do 3º EM com média de idade de 13,21 (+/- ,773) anos e de 16,88 (+/- ,772) anos, respectivamente, sendo 57,8% (n=484) do sexo feminino em ambos os níveis e redes de ensino. Quando investigados com quem eles moram, 47,7% (n=399) responderam que moram com pai, mãe e irmãos e 46,5% (n=389) declararam que na família dois membros trabalham fora.

No que diz respeito ao número de vezes por semana que os alunos praticaram atividade física como caminhadas, atividades moderadas e vigorosas uma semana antes da aplicação do questionário, percebe-se na tabela 1 que a maior parte dos alunos praticaram atividades entre uma e sete vezes semanal. No entanto, nota-se que a maioria caminhou em média 05 vezes na semana por pelo menos 10 min diários, 18,1% (n=100) dos alunos do 8º ano praticaram sete vezes na semana atividades moderadas, enquanto 17,9% (n=51) do 3º ano do EM duas vezes semanal. Em relação às atividades vigorosas, é visível que o maior número de praticantes efetuou seus treinamentos duas vezes na semana.

Tabela 1 - Dados referentes às vezes por semana que os alunos realizam atividade física

Variáveis	Caminhou mínimo 10 min última semana		Atividades Moderadas		Atividades Vigorosas	
	8º ano	3ºão	8º ano	3ºão	8º ano	3ºão
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
1x	47 (8,5)	10 (3,5)	61 (11,1)	25 (8,8)	79 (14,3)	37 (13,0)
2x	63 (11,4)	22 (7,7)	80 (14,5)	51 (17,9)	93 (16,8)	48 (16,8)
3x	51 (9,2)	33 (11,6)	72 (13,0)	49 (17,2)	86 (15,6)	45 (15,8)
4x	30 (5,4)	27 (9,5)	52 (9,4)	28 (9,8)	41 (7,4)	15 (5,3)



Variáveis	Caminhou mínimo 10 min última semana		Atividades Moderadas		Atividades Vigorosas	
5x	99 (17,9)	74 (26,0)	56 (10,1)	25 (8,8)	26 (4,7)	31 (10,9)
6x	21 (3,8%)	18 (6,3)	25 (4,5)	08 (2,8)	07 (1,3)	06 (2,1)
7x	87 (15,8)	57 (20,0)	100 (18,1)	35 (12,3)	43 (7,8)	20 (7,0)
NPEA	74 (13,4)	28 (9,8)	44 (8,0)	44 (15,4)	106 (19,2)	67 (23,5)
NSR	80 (14,5)	16 (5,6)	62 (11,2)	20 (7,0)	71 (12,9)	16 (5,6)

Fonte: Dados da Pesquisa (2022). Nota: n= Frequência absoluta / %= Frequência relativa / x = vezes / 3ão = Terceirão / NPEA = Não pratiquei esta atividade / NSR = Não sei responder.

Em relação à média de tempo que os alunos praticaram atividade física na última semana que antecedeu a aplicação do questionário, a tabela 2 mostra que os alunos do 3º ano do EM foram os que praticaram por mais tempos ambas as atividades, no entanto percebe-se que a média não passou de 37,19 (+/- 26,30) minutos por atividade.

Tabela 2 - Média e Desvio Padrão do tempo que os alunos praticaram atividade física na última semana que antecedeu o questionário

Variáveis	Caminhou mínimo 10min p/sem		Atividades moderadas		Atividades Vigorosas	
	X	Dp	X	dp	X	dp
8º ano	23,80	21,42	34,95	25,11	29,55	26,53
3ºão	27,75	20,96	37,19	26,30	36,70	28,53

Fonte: Dados da Pesquisa (2022). Nota: X= média / dp= desvio padrão / p/= por / sem= semana / 3ºão = terceiro.

Os resultados apontam que no geral os alunos permanecem sentados entre 5 e 7 horas em um dia da semana e de 5 a 6 horas no final de semana. Mas é observável na tabela 3 que os alunos do 3º ano do EM permaneceram mais tempo sentados, tanto em um dia da semana como no final de semana, porém, mesmo que eles permaneçam mais tempo sentados é visível nos resultados supracitados que praticam mais atividade física que os alunos do 8º ano.

Tabela 3 - Média e Desvio Padrão do tempo que os alunos permanecem sentados durante um dia na semana e no final de semana

Variáveis	Tempo sentado 1 dia na semana		Tempo sentado final de semana	
	X	Dp	X	dp
8º ano	5,58	3,15	5,33	3,49
3ºão	7,61	3,04	6,82	3,34

Fonte: Dados da Pesquisa (2022). Nota: X= média / dp= desvio padrão / 3ºão = terceiro.

Analisando os resultados das três tabelas anteriores verifica-se que os adolescentes do 8º ano e 3º ano do EM não atendem as recomendações da OMS as quais referem-se o tempo de prática de atividade física para adolescentes. Diante disto considera-se que a maioria dos alunos adolescentes investigados não são fisicamente ativos mesmo praticando entre uma e sete vezes na semana, caminhadas, atividades moderadas ou vigorosas.

Ao analisar a saúde no período de 2020/2021, a tabela 4 mostra que dos 837 alunos 35,2% (n=295) tiveram COVID, 61,8% (n=517) fizeram o teste de COVID e 25,0% (n=209) perderam algum familiar. Além disso, 39,1% (n=327) dos alunos apresentaram problemas de saúde, sendo que destes 52,2% (n=166) fazem parte da rede particular de ensino.



Em se tratando da irritabilidade, estresse e ansiedade percebe-se na tabela 4 que os alunos apresentaram alterações elevadas nestes sentimentos, assim como, é perceptível o quanto a maioria dos alunos se sentiu mais triste no

período de 2020/2021. Ao observarmos por rede nota-se que os alunos do particular e municipal foram os que mais apresentaram estes sintomas, porém é explicável pelo número maior de participantes.

Tabela 4 - Dados referentes a percepção dos alunos em relação a sua saúde no ano de 2020/2021

VARIÁVEIS		Federal n (%)	Estadual n (%)	Municipal n (%)	Particular n (%)	Total n (%)
COVID -19	Sim	07 (2,4)	60 (20,3)	88 (29,8)	140 (47,5)	295 (35,2)
	Não	08 (1,5)	104 (19,2)	252 (46,5)	178 (32,8)	542 (64,8)
Teste COVID-19	Sim	13 (2,5)	100 (19,3)	157 (30,4)	247 (47,8)	517 (61,8)
	Não	02 (0,6)	64 (20,0)	183 (57,2)	71 (22,2)	320 (38,2)
Perda de familiar	Sim	05 (2,4)	39 (18,7)	88 (42,1)	77 (36,8)	209 (25,0)
	Não	10 (1,6)	125 (19,9)	252 (40,1)	241 (38,4)	628 (75,0)
Problemas de Saúde	Sim	08 (2,4)	44 (13,5)	109 (33,3)	166 (50,8)	327 (39,1)
	Não	07 (1,4)	120 (23,5)	231 (45,3)	152 (29,8)	510 (60,9)
Irritabilidade aumentou	Sim	14 (2,5)	112 (19,9)	196 (34,8)	242 (42,9)	564 (67,6)
	Não	01 (0,4)	52 (19,3)	142 (52,6)	75 (27,8)	270 (32,4)
Stress aumentou	Sim	14 (2,3)	121 (19,5)	226 (36,5)	259 (41,8)	620 (74,1)
	Não	01(0,5)	43 (19,8)	114 (52,5)	59 (27,2)	217 (25,9)
Ansiedade aumentou	Sim	13 (2,1)	123 (20,3)	218 (36,0)	252 (41,6)	606 (72,4)
	Não	02 (0,9)	41 (17,7)	122 (52,8)	66 (28,6)	231 (27,6)
Ficou mais triste	Sim	15 (2,5)	123 (20,4)	231 (38,4)	233 (38,7)	602 (71,9)
	Não	-	41 (17,4)	109 (46,4)	85 (36,2)	235 (28,1)

Fonte: Dados da Pesquisa (2022). Nota: n = Frequência absoluta / %= Frequência relativa.

No que diz respeito à ansiedade, ao analisar a tabela 5 percebe-se que atualmente, 36,1% (n=302) dos alunos apresentam uma alteração mínima no nível de ansiedade, enquanto os demais demonstram um certo grau de ansiedade, indo do leve ao grave, o que pode

ser considerada uma preocupação em relação a saúde mental dos adolescentes. Ao observar por rede nota-se que os alunos da rede particular de ensino apresentam um nível de ansiedade moderado e grave maior do que nas demais redes.

Tabela 5 - Nível de ansiedade dos alunos nas diferentes redes e níveis de ensino

VARIÁVEIS		Federal n (%)	Estadual n (%)	Municipal n (%)	Particular n (%)	Total n (%)
Nível de Ansiedade	Mínimo	05 (1,7)	59 (19,5)	157 (52,0)	81 (26,8)	302 (36,1)
	Leve	05 (3,0)	36 (21,8)	60 (36,4)	64 (38,8)	165 (19,7)
	Moderado	03 (1,8)	33 (19,4)	54 (31,8)	80 (47,1)	170 (20,3)
	Grave	02 (1,0)	36 (18,0)	69 (34,5)	93 (46,5)	200 (23,9)

Fonte: Dados da Pesquisa (2022). Nota: n = Frequência absoluta / %= Frequência relativa.



Ao analisar o nível de ansiedade por anos de ensino, a tabela 6 aponta que se somar a porcentagem dos dois últimos níveis percebe-se que no 8º ano 40,4% e no 3º ano do EM 51,2% dos alunos se encontram em níveis moderado e grave de ansiedade, o que é preocupante nesta faixa etária, considerando que os mesmos já se auto perceberam muito ansiosos no período de 2020/2021.

Tabela 6 - Nível de ansiedade dos alunos nos diferentes anos de ensino

VARIÁVEIS		8º Ano n (%)	3º Ano EM n (%)
Níveis de Ansiedade	Mínimo	221 (40,5),	81 (27,8)
	Leve	104 (19,0)	61 (21,0)
	Moderado	104 (19,0)	66 (22,7)
	Grave	117 (21,4)	83 (28,5)

Fonte: Dados da Pesquisa (2022). Nota: n = Frequência absoluta / %= Frequência relativa.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em relação aos resultados obtidos observa-se que os dados levantados são preocupantes, tanto em relação à atividade física, quanto em relação à saúde mental dos estudantes da rede básica de ensino. A atividade física traz para seus praticantes, diversos benefícios, além de promover ações de combate ao sistema imunológico, portanto, se faz necessário sua prática para diminuir possíveis doenças cardiovasculares, crônicas entre outras comorbidades (GUEDES *et al.*, 2012). Desta forma, as práticas regulares de atividades físicas apresentam um maior funcionamento quanto a promoção e prevenção da saúde dos indivíduos (SILVA; COSTA JÚNIOR, 2011).

Ressalta-se também que, durante a adolescência, especificamente, há evidências de que a atividade física traz benefícios associados à saúde esquelética (conteúdo mineral e densidade óssea) e ao controle da pressão sanguínea e da obesidade (TASSITANO *et al.* 2007). Diante disso, frente às medidas de isolamento e distanciamento social, emitidas pelo Ministério da Saúde, ainda não se sabe como a população está se comportando em relação à prática de atividade física (COSTA *et al.*, 2020).

Considerando que a Organização Mundial de Saúde recomenda no mínimo 150 minutos por semana para jovens e adultos, mas quando se trata de crianças e adolescentes, é recomendado um tempo de 60 minutos diários de atividade física, de forma moderada ou intensa (BULL; AL-ANSARI; BIDDLE *et al.*, 2020) os resultados obtidos neste estudo apontam que os adolescentes do 8º ano e 3º ano do EM não atendem estas recomendações. Diante disto considera-se que a maioria dos alunos adolescentes investigados não são fisicamente ativos mesmo praticando entre uma e sete vezes na semana, caminhadas, atividades moderadas ou vigorosas.

Pode-se perceber que tal pesquisa, pós pandemia COVID-19, corrobora com estudos anteriores como por exemplo no de Guedes, *et al.* (2001) que entrevistou 281 adolescentes, e as evidências mostram que esse público não atendeu às recomendações mínimas. Moraes *et al.* (2009) também encontrou uma prevalência de inatividade física em adolescentes de 56,9%, assim como o estudo de Ramos *et al* (2017) composto por 1.015 adolescentes que tiveram um nível de significância



menor, pois menos da metade dos entrevistados atenderam às estimativas recomendadas pela OMS, quanto à prática de atividade física por semana. Resultados estes que podem ocasionar futuramente em altos níveis de sedentarismo desencadeando várias doenças, como diabetes, hipertensão, colesterol, dislipidemia, entre outras.

Cabe ressaltar que, tal proposta está indiretamente relacionada ao estudo levantado em questão, pois, uma adesão maior na prática de atividade física, inicia-se dentro do contexto escolar, em que o professor de Educação Física tem a responsabilidade de trabalhar e instigar seus alunos desde cedo a praticarem alguma atividade física ou modalidade esportiva na infância e adolescência. Sendo assim, diversas atividades como caminhadas e ginástica, corrida, vem sendo procuradas fora do ambiente escolar, e que, poderiam ser trabalhadas e instigadas pelos professores, como conteúdos propostos (JÚNIOR; ARAÚJO; PEREIRA, 2006).

No que tange a questão do tempo que os alunos permanecem sentados durante um dia na semana e no final de semana, os resultados apontam que, no geral, os alunos permanecem sentados entre 5 e 7 horas em um dia da semana e de 5 e 6 horas no final de semana, enquanto os alunos do terceiro ano permanecem mais tempo sentados do que os do 8º ano. De acordo com Tamellin (2009), a internet e a TV oferecem entretenimento 24 horas por dia, estando associados a transtornos musculoesqueléticos, independente da participação em atividades físicas, também interferindo na qualidade do sono, levando a sensação de cansaço durante o dia. A

Academia Americana de Pediatria recomenda um tempo de exposição contínuo as telas de no máximo 2 horas por dia, para que, assim, sejam evitados problemas com peso corporal e outros fatores associados.

Quanto à saúde mental, os resultados apontam alguns itens que devesse levar em consideração nos adolescentes. A ansiedade pode ser definida como um sentimento desagradável e indefinido, seguido de sensação de frio na barriga, aceleração dos batimentos cardíacos, tremores, falta de ar (RAMOS; FURTADO, 2009). Estudos paralelos a esse foram realizados por Jatobá e Bastos (2007), entrevistando 242 alunos de escolas públicas e privadas, identificando 194 alunos (80,2%), com grau de ansiedade leve, 27 (11,2%) em nível grave, seguindo de 21 (8,7%) em nível severo. A ansiedade está presente no nosso dia a dia aumentando ou diminuindo conforme a necessidade da tarefa e, de fato, deve-se tomar cuidado e buscar ajuda, quando tais níveis excedem da normalidade, se faz necessário buscar auxílio para que não ocorra um agravamento do quadro (BEZERRA *et al.*, 2019).

No presente estudo pode-se perceber que 20,3% dos alunos apresentaram índices moderados e 23,9% graves de ansiedade. Somando os dois índices alcançamos um número de 44,2% dos alunos em estados elevados de ansiedade, o que é preocupante visto que, apenas 36,1% apresentam níveis mínimos de ansiedade.

Os transtornos de ansiedade vêm crescendo sucessivamente e segundo a OMS (2022) a prevalência de ansiedade e depressão aumentou



em 25% em todo o mundo, afetando em potencial mulheres e adolescentes. Castillo *et al.* (2000) afirma que os transtornos ansiosos são quadros clínicos que apresentam sintomas primários, e são diagnosticados segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5, 2013) apenas quando os sintomas não são consequências dos efeitos do uso de substâncias/ medicamento ou de outra condição médica.

Outro estudo realizado por Andrade, De Souza e De Castro (2018), com 55 estudantes da rede privada do terceiro ano do ensino médio, evidenciou que 10,9% dos sujeitos apresentaram níveis baixos de ansiedade, 32,7% moderada, 45% elevada e 10,9% classificados com níveis muito altos de ansiedade. Os dados apresentam cuidado e atenção, pois a grande carga de estudos no final da educação básica, fortalecem alguns índices de ansiedade, além do futuro profissional, pessoal e o próprio ingresso na faculdade, são pontos de gatilho e que influenciam nos dados levantados (ANDRADE; DE SOUZA; DE CASTRO, 2018).

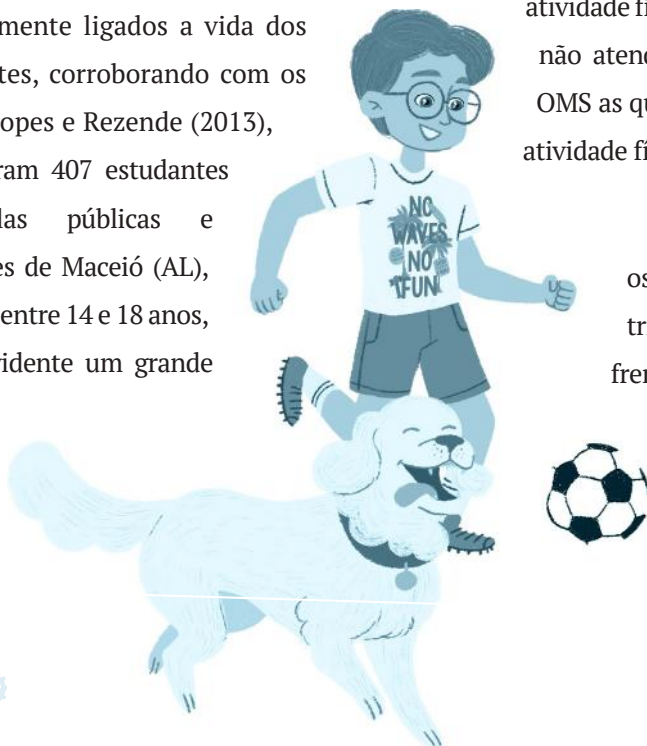
Os níveis de ansiedade estão constantemente ligados a vida dos adolescentes, corroborando com os estudos, Lopes e Rezende (2013), entrevistaram 407 estudantes de escolas públicas e particulares de Maceió (AL), com idade entre 14 e 18 anos, ficando evidente um grande

número de adolescentes que sofrem de ansiedade, sendo que 24,8% apresentaram grau mínimo; 23,6 com nível leve; 28% sujeitos com nível moderado e 23,6%, com nível altíssimo de ansiedade. Desta forma, a prática de AF, pode ser uma forma de promover o bem-estar e qualidade de vida saudável dos adolescentes, apontando casos de melhoria na saúde mental de indivíduos que realizam atividades diárias. Segundo Fernandes (2018), em seu estudo com 924 estudantes, encontram que a prática de atividade física resulta na melhora da autoestima e satisfação corporal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar os níveis de atividade física e saúde mental, pós pandemia, de escolares da rede pública e privada do município de Chapecó (SC), verificando quanto a atividade física dos adolescentes e a saúde mental durante a pandemia. Diante disso, pode-se observar que a maioria dos entrevistados praticaram alguma atividade física leve, moderada ou vigorosa, porém não atenderam as recomendações mínimas da OMS as quais referem-se ao tempo de prática de atividade física para adolescentes.

Quanto a saúde mental nota-se que os estudantes ficaram mais irritados e tristes durante os anos de 2020/2021, frente as diversas mudanças e isolamento, isso mexe muito com os estudantes dentro das redes de ensino. Sendo que, os discentes de escolas privadas, tiveram níveis maiores



de ansiedade, indo de moderado para grave, comparado com as escolas públicas, dados esses, que nos preocupam quanto a saúde mental nessa faixa etária.

Desta forma, percebe-se que os adolescentes vêm buscando estar ativos fisicamente, o que é um dado relevante, porém, precisam aumentar o tempo da prática diária para serem considerados fisicamente ativos e, em alguns casos notou-se que a saúde mental desse público vem sofrendo, pois, as cobranças nos estudos para o futuro vêm se tornando mais intensa, resultando em crises de ansiedade e preocupações pessoais e profissionais.

O estudo sugere novas pesquisas e discussões acerca dessa temática, de modo a aprofundar maiores conhecimentos sobre os tipos de atividades físicas e saúde mental de escolares, pois ainda enfrentamos dificuldades em buscar artigos e livros que contemplem essa demanda existentes em questão.

REFERÊNCIAS

- American Academy of Pediatrics. **Committee on Public Education American Academy of Pediatrics.** Children, adolescents, and television. *Pediatrics*. 2001, 107:423-6.
- ANDRADE, T. M.; DE SOUZA, V. das N.; DE CASTRO, N. R. Nível de ansiedade e estresse em adolescentes concluintes do ensino médio. *ANAIS SIMPAC*, v. 8, n. 1, 2018.
- BEZERRA, M. A. A. *et al.* Ansiedade, estresse e níveis de atividade física em escolares. *Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências-RIEC| ISSN: 2595-0959*, v. 2, n. 1, p. 462-475, 2019.
- BULL, F.C.; AL-ANSARI, S.S.; BIDDLE, S, *et al.* World Health Organization guidelines on physical activity and sedentary behaviour *British Journal of Sports Medicine*. v.54, p.1451-1462, 2020.
- CASTILLO, A. R.; *et al.* Transtornos de Ansiedade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v.22 p. 20-23, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600006>. Acesso em: 07 abr. 2022.
- COSTA, C. L. A. *et al.* Influência do distanciamento social no nível de atividade física durante a pandemia do COVID-19. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, v. 25, p. 1-6, 2020.
- CUNHA, J. A. **Manual da versão em português das Escalas Beck.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- FERNANDES, H. M. Atividade física e saúde mental em adolescentes: O efeito mediador da autoestima e da satisfação corporal. *Revista de psicología del deporte*, v. 27, n. 1, p. 67-76, 2018.
- FIGUEIREDO, C. S. *et al.* COVID-19 pandemic impact on children and adolescents' mental health: Biological, environmental, and social factors. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, v. 06, 2021, p. 110-171.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- GOOGLE CORP. **Google forms.** 2020. Disponível em: <https://www.google.com/forms/about/>.
- GUEDES, D. P., *et al.* Health-related physical fitness of schoolchildren: the Fitnessgram program. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 18, n. 2, p. 72-76, 2012.
- GUEDES, D. P. *et al.* Níveis de prática de atividade física habitual em adolescentes. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 7, p. 187-199, 2001.



GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. de S.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 2020.

IBM. **Statistical Package for the Social Sciences** (SPSS) for Windows, versão 20.0. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/analytics/spss-statistics-software>.

JATOBÁ, J. D.; BASTOS, O. Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 56, p. 171-179, 2007.

JUNIOR, M. R. de A.; ARAÚJO, C.L. P.; PEREIRA, F. M. Atividades físicas e esportivas na adolescência: mudanças de preferências ao longo das últimas décadas. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 20, n. 1, p. 51-58, 2006.

LOPES, A. P.; REZENDE, M.M. **Ansiedade e consumo de substâncias psicoativas em adolescentes**. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 30, p. 49-56, 2013.

LUCAS, L. S.; *et al.* Impactos da pandemia de Covid-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: orientações do departamento de psiquiatria da infância e adolescência da Associação Brasileira de Psiquiatria. **Debates em Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 74-77, 2020. DOI: 10.25118/2236-918X-10-2-8. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/34>. Acesso em: 26 ago. 2022.

MATSUDO, S. *et al.* Questionário internacional de atividade física (IPAQ): estudo de validade e reprodutibilidade no Brasil. **Rev. bras. ativ. fis. saúde**, p. 05-18, 2001.

MORAES, A. C. F. de *et al.* Prevalência de inatividade física e fatores associados em adolescentes. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 55, p. 523-528, 2009.

MUNIZ, Ê. S. Memórias da erradicação da varíola. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 16, n.2, p.699- 701, 2011.

NOGUEIRA-DE-ALMEIDA, C.A. *et al.* COVID-19 and obesity in childhood and adolescence: a clinical review, **Jornal de Pediatria**, v.96: 2020, p. 546-558.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. In: Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo. Brasília, DF, 02 mar. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso: 01 mai. 2022.

OMS. Organização Mundial da Saúde e OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde. **Saúde Mental dos Adolescentes**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes>. Acesso em 30 jul. 2021.

PITANGA, F. J. G.; BECK, C. C.; PITANGA, C. P. S. Atividade física e redução do comportamento sedentário durante a pandemia do Coronavírus. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, 2020.

PRUDÊNCIO, K. Metodologia de Pesquisa. **Especialização em Educação a Distância**. Escola de Governo do Rio Grande do Norte, 2011.

RAMOS, R. T.; FURTADO, Y. A. D. L. Transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Medicina**, v. 66, n. 11, p. 365-374, 2009.

RAMOS, C. G. C. *et al.* Contexto familiar e atividade física de adolescentes: cotejando diferenças. **Revista brasileira de epidemiologia**, v. 20, p. 537-548, 2017.

SANTOS, K. A. M. *et al.* Quais os significados sobre família em situação de pandemia para os adolescentes? **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 193-203, 2022.

SILVA, P. V. C.; COSTA JÚNIOR, Á. L. Efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes. **Psicol. Argum.** v.29, n.64, p.41-50, 2011.

TAMMELIN T. Lack of physical activity and excessive sitting: health hazards for young people? **J Pediatr.** v.85, n.4, p:283-285, 2009.



ANsiedã AdE

CãnsAÇO

DePR&SsÃO



CAPÍTULO IX

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA E OS NÍVEIS DE ANSIEDADE E DEPRESSÃO PÓS PANDEMIA

RESUMO

A ansiedade e depressão estão presentes em nossa sociedade desde seus primórdios, porém com o passar do tempo, esses sintomas começaram a ser estudados e trabalhados para que não interfiram na qualidade de vida das pessoas, assim como, não influenciem em sua rotina. Dessa forma o presente estudo teve como objetivo investigar os níveis de ansiedade e depressão em professores da educação básica do município de Chapecó (SC) que atuaram em 2020 e 2021. O mesmo faz parte de um projeto maior desenvolvido pela Universidade do Oeste Santa Catarina em parceria com o Instituto BRF (IBRF) e caracteriza-se por ser quantitativo e descritivo. Nesse estudo foram entrevistados 598 professores de ambos os sexos, distribuídos nos segmentos de Educação Infantil, Educação Especial, Educação Fundamental Anos Iniciais e Finais e no Ensino Médio das redes de ensino federal, estadual, municipal e particular. A partir das análises realizadas foi possível identificar que o momento de pandemia gerou grandes alterações no que diz respeito a ansiedade, depressão e sintomas de irritabilidade e estresse e que, após a pandemia, foi perceptível que os níveis de ansiedade e depressão diminuíram, porém, muitos professores ainda ficaram com níveis elevados, podendo gerar outras dificuldades além das apresentadas no artigo.

Palavras-Chave: Pandemia; Ansiedade; Depressão; Professores.



Aline Cviatkovski
Mestre em Psicologia
aline.cviatkovski@unoesc.edu.br



Jackson Gerson da Silva
Mestre em Educação
jackson.silva@unoesc.edu.br



Emanuelli Mendes dos Santos
Graduanda Psicologia (UNOESC)
manuhmendes7@gmail.com



Iasmim Velasque
Graduanda Ed. Física (UNOESC)
iasmimvelasque@gmail.com



Mayara Gromovski
Graduanda Ed. Física (UNOESC)
mayara.gromovski@unoesc.edu.br



Mariluce Poerschke Vieira
Mestre em Ciência do
Movimento Humano
mariluce.vieira@unoesc.edu.br

INTRODUÇÃO

O cenário pandêmico na Educação trouxe grandes mudanças na rotina dos professores, os quais tanto eles como a população em geral apropriaram-se de tais mudanças com urgência, para que não fossem impactados de forma negativa em seus afazeres diários (WILDER-SMITH & FREEDMAN, 2020). Com a intenção de manter as atividades escolares ativas durante a pandemia, muitas escolas adotaram o ensino remoto para aplicar suas aulas e, esse método trouxe grandes desafios para os professores, exigindo uma mudança repentina do processo de ensino (SILVA; SILVA, 2022).

Porém, algumas áreas da educação tiveram dificuldades para o ensino dos conteúdos, inclusive a da educação física, pois a principal forma de ensino desta disciplina é através da prática, e esta foi restringida com o isolamento social. Diante disto, os professores tiveram que desenvolver novas formas de ensino para aplicar suas aulas, mesmo em meio às adversidades, e estas eram executadas individualmente em suas casas, com materiais que cada aluno dispunha na mesma (HONORATO; MARCELINO, 2020).

Perante tantas modificações vivenciadas, e a busca constante na melhora do processo ensino e aprendizagem, os docentes começaram a experimentar consequências desagradáveis, percebidas através de alguns sintomas físicos e psicológicos, surgindo dores de cabeça, palpitação, insônia, preocupações constantes, sentimentos negativos em relação a própria

capacidade, e entre tantos outros fatores prejudiciais à saúde, e subjacentes à ansiedade e depressão (WALKER *et al.*, 2020).

Segundo Oliveira e Leite (2012) é notável que a profissão de docente inclui características e individualidades únicas, o que tornam uma função complexa, pois, as individualidades associadas com as mudanças ocorridas nos últimos tempos, antes da pandemia, já dificultavam os professores a conciliar as exigências em seu ambiente de trabalho. Com a pandemia COVID-19 se instalou um cenário de intensas instabilidades gerando impactos significativos na saúde mental do trabalhador, por meio de um conjunto de manifestações do corpo como estresse, ansiedade e depressão (PEREIRA *et al.*, 2020).

De acordo com Cury (2013), a ansiedade também considerada o mal do século, está cada vez mais frequente atingindo 80% de indivíduos de todas as idades e sexos, sendo caracterizada como: sofrer por antecipação, aflição, agonia, angústia e nervosismo. De outra forma, a depressão é considerada umas das doenças mais graves de todas, se manifesta por episódios habituais depressivos e duram um período normalmente de alguns meses e anos (BALLONE, 2008). As principais consequências destas doenças são o prejuízo social, profissional e psicológico, em alguns casos até ao suicídio (SILVA; CARVALHO, 2016).

Tais distúrbios referenciados acima, fazem parte da história a centenas ou até



milhares de anos, porém suas incidências vêm aumentando, e com a pandemia à uma prevalência maior ainda devido à pressão psicológica que os professores tiveram, para que as novas formas de ensino surtisses efeitos e viessem atender as demandas de aprendizagens (CALDAS *et al.*, 2022). Inclusive, a Organização Mundial da Saúde (OMS), mostra que durante a pandemia a prevalência global sobre a Ansiedade e Depressão aumentaram em 25% devido principalmente pelo isolamento social, onde uma população inteira foi restringida de trabalhar, buscar apoio com familiares, apoios profissionais (auxílio para condições mentais, neurológicas, de uso de substâncias e até mesmo de prevenção ao suicídio), entre outros afazeres e necessidades diárias (OMS, 2022).

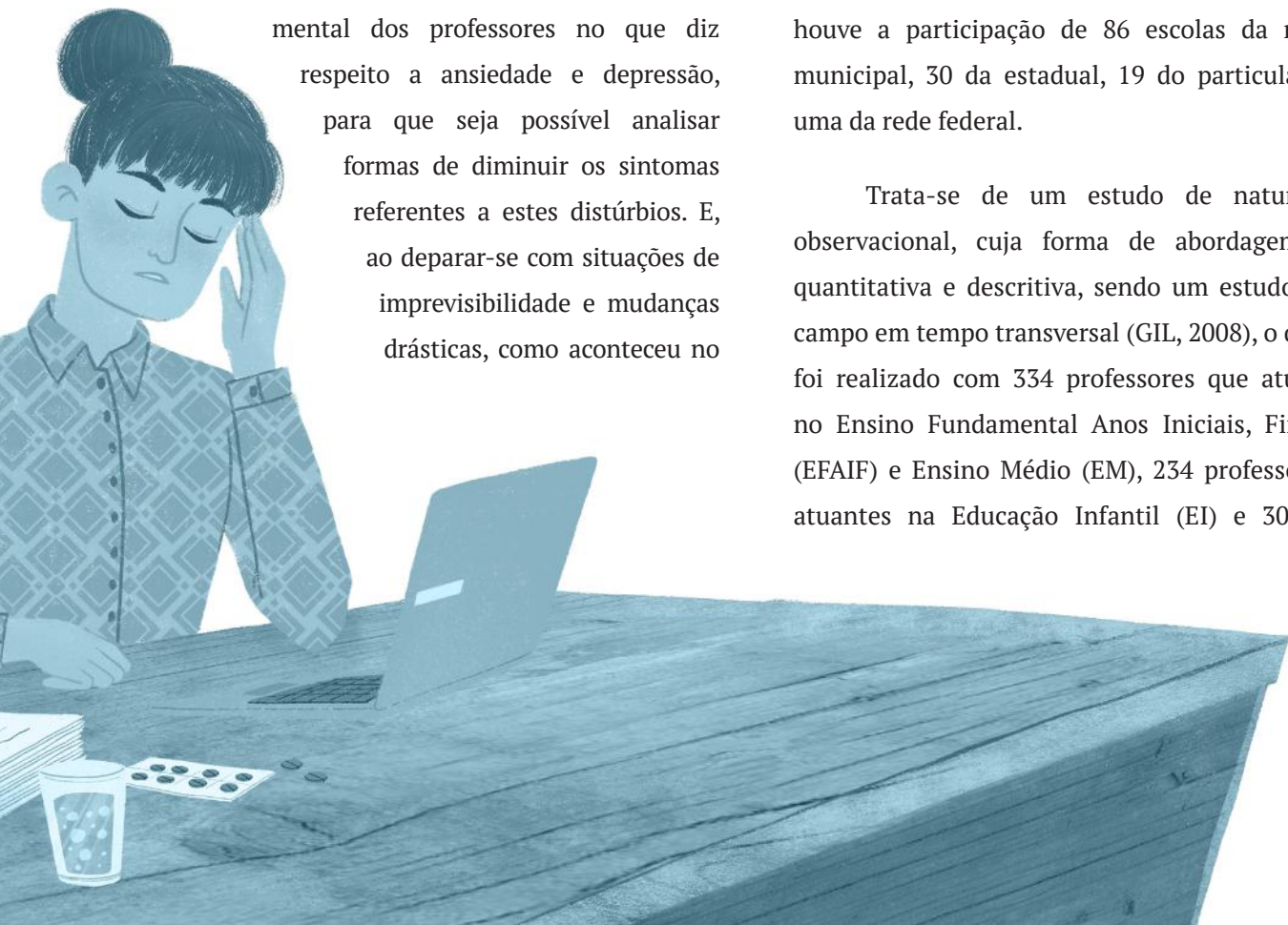
Sendo assim, observa-se a importância de entender qual é a dimensão na saúde mental dos professores no que diz respeito a ansiedade e depressão, para que seja possível analisar formas de diminuir os sintomas referentes a estes distúrbios. E, ao deparar-se com situações de imprevisibilidade e mudanças drásticas, como aconteceu no

período pandêmico, a falta de estudos científicos pode acarretar ausência de medidas de prevenção e cuidados com o ser humano. Diante disso buscou-se com esse estudo investigar os níveis de ansiedade e depressão dos professores da rede básica de ensino de Chapecó-SC que atuaram em 2020 e 2021.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo faz parte de um projeto maior intitulado Impactos da Pandemia na Educação do Município de Chapecó desenvolvido pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) em parceria com o Instituto BRF (IBRF) o qual foi devidamente aprovado pelo comitê de ética da UNOESC sob o número do protocolo 59273222.6.0000.5367. No mesmo houve a participação de 86 escolas da rede municipal, 30 da estadual, 19 do particular e uma da rede federal.

Trata-se de um estudo de natureza observacional, cuja forma de abordagem é quantitativa e descritiva, sendo um estudo de campo em tempo transversal (GIL, 2008), o qual foi realizado com 334 professores que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais (EFAIF) e Ensino Médio (EM), 234 professores atuantes na Educação Infantil (EI) e 30 na



Educação Especial (EE) das quatro redes de ensino e que desenvolveram suas atividades no período de 2020/2021 atuando no mínimo por 10 horas semanais.

O instrumento aplicado foi um questionário com quatro blocos distribuídos da seguinte maneira. O primeiro bloco referente as questões sociodemográficas que contém 12 questões, sendo 10 fechadas e 02 abertas. O segundo bloco refere-se ao ambiente escolar e também tem 12 questões, todas fechadas. O terceiro bloco destina-se a saúde na pandemia e o mesmo tem 08 questões fechadas. Estes três blocos foram construídos pelos próprios autores do artigo, os quais fazem parte do corpo docente e discente da UNOESC – Campus Chapecó e tiveram como base a avaliação institucional da mesma universidade.

O quarto bloco refere-se a saúde mental dos professores, onde foi aplicado a escala HAD, que avalia o nível de ansiedade e depressão, validado por Zigmond; Snaith (1983). Esta escala contém 14 questões do tipo múltipla escolha, constituída de duas subescalas, 07 para ansiedade e 07 para depressão. A pontuação varia de 0 a 3 pontos para cada questão, dependendo da intensidade dos sintomas e, dessa forma, o escore total da escala HAD varia de 0 a 21

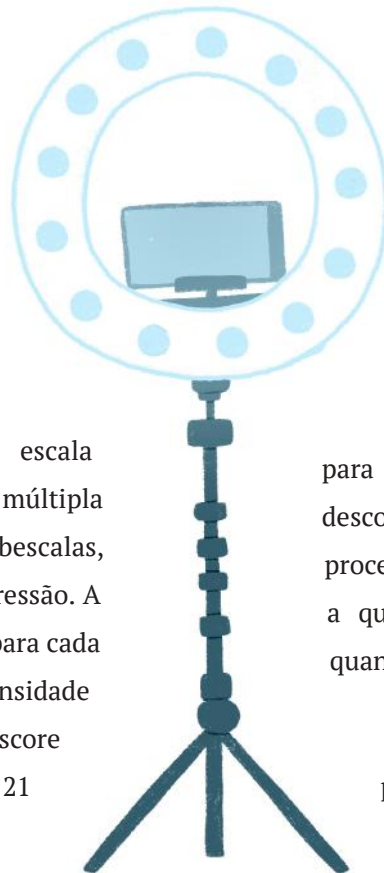
pontos para cada subescala. A interpretação dos resultados se refere que a pontuação entre 0 e 7 significa ausência de sintomas ansiosos ou depressivos; a pontuação entre 8 e 10 significa um possível caso de ansiedade ou depressão; e de 11 a 21 como um provável caso.

Ressalta-se que a coleta de dados foi realizada após a autorização da Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Regional de Educação e dos (as) gestores (as) das escolas particulares e federal. Após os trâmites legais junto as instituições de ensino, os autores enviaram o *link* do questionário, o qual foi elaborado via *google forms*, para os coordenadores repassarem aos professores. Este procedimento deu-se devido os cuidados com a

Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Porém, para o professor responder o questionário o mesmo deveria ler e concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que estava no mesmo link e, após o preenchimento o mesmo deveria clicar e enviar o formulário. Ressalta-se ainda que o participante teve liberdade para desistir se houvesse sinal de desconforto, ou cansaço mental durante o processo, assim como, poderia descansar a qualquer momento e após retornar quando sentir-se à vontade.

No que tange a análise de dados primeiramente foi realizada uma



categorização dos dados e após uma estatística descritiva por meio da frequência absoluta e relativa, média e desvio padrão por meio do programa estatístico software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows®* versão 20.0.

2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados deste estudo apontam que a média de idade dos professores do EFAIF, do EM e da EE ficou em 40,21 (dp= 9,07) e da EI em 37,66 (dp= 8,55), sendo que, a maioria é do sexo feminino em ambos os níveis e redes de ensino. Já, em relação ao estado civil, com exceção dos professores da Educação Especial, que em sua maioria são solteiras, nos demais níveis o número de casados se destacou. No que tange ao número de filhos, nos diferentes níveis de ensino, varia de 01 a 02 filhos.

Ao investigar o número de pessoas que moram com os professores entrevistados houve uma variação de 01 a 03 pessoas em que é perceptível, que nos níveis de EFAIF e EM as famílias são maiores. Além disso, no geral os professores trabalham, são responsáveis por seu próprio sustento, contribuem parcialmente para o sustento da família e residem em sua casa própria já quitada, onde a maior parte dos atuantes na EI e na EE ganham mais que 04 salários-mínimos, principalmente os da rede municipal de ensino. Já os do EFAIF e EM declararam ganhar entre 02 e 04 salários-mínimos.

Com relação a formação acadêmica percebe-se que grande parte dos professores concluíram os cursos de graduação e especialização, sendo que atualmente poucos conseguem trabalhar e estudar ao mesmo tempo. E no que tange a saúde física a maioria não pratica nenhuma atividade física, são sedentários.

Quando questionados sobre o ambiente escolar, a maior parte dos professores de EI são pedagogos, admitidos por Contrato Temporário (ACTs) atendem crianças de 04 a 05 anos e estão atuando como professores de 01 a 05 anos. Já os do EFAIF e EM a maior quantidade atendem as crianças que frequentam o EFAI, também são pedagogos e atuam na área entre 06 e 10 anos. E os da EE geralmente atendem todos os níveis de ensino na escola, também são ACTs e atuam entre 01 e 05 anos na área.

No período de 2020/2021 houve um número expressivo de professores de ambas as redes de ensino que ficaram afastados por alguns dias por motivo de saúde, chegando a quase 50% do total. Inclusive muitos dos professores concordam totalmente em dizer que o trabalho aumentou durante a pandemia e que receberam pressão no trabalho, assim como das famílias. Alguns ressaltam que não estavam preparados para os conflitos gerados pela pandemia, tão pouco, para o retorno híbrido em 2021.

No ano de 2020/2021 dos 598 professores participantes deste estudo, 301 (50,33) tiveram



COVID – 19, 512 (85,61%) fizeram o teste e 147 (24,58%) perderam algum familiar. Já em relação a saúde dos professores é visível na tabela 1 que na EE 60% dos professores apresentaram problemas de saúde e no EFAIF e EM 50%, na EI o índice foi menor. Analisando por rede de ensino o maior número de professores afastados foi na municipal, o que

é justificável pela quantidade de respondentes do questionário ser desta rede.

Em se tratando da irritabilidade, estresse e ansiedade percebe-se na tabela 1 que houve uma alteração expressiva na maioria dos professores em ambas as redes e níveis de ensino, o que também foi observado no sentimento de tristeza.

Tabela 1 - Dados referentes a percepção dos professores em relação a sua saúde no ano de 2020/2021

VARIÁVEIS			Federal n (%)	Estadual n (%)	Municipal n (%)	Particular n (%)	Total n (%)
Problemas de Saúde	EE	Sim	-	06 (33,3)	10 (55,6)	02 (11,1)	18 (60,0)
		Não	-	01 (8,3)	09 (75,0)	02 (16,7)	12 (40,0)
	EI	Sim	-	01 (0,9)	98 (86,7)	14 (12,4)	113 (48,3)
		Não	-	01 (0,8)	105 (86,8)	15 (12,4)	121 (51,7)
	EFAIF e EM	Sim	05 (3,0)	28 (16,8)	110 (65,9)	24 (14,4)	167 (50,0)
		Não	01 (0,6)	31 (18,6)	105 (62,9)	30 (18,0)	167 (50,0)
Irritabilidade aumentou	EE	Sim	-	07 (30,4)	13 (56,5)	03 (13,0)	23 (76,7)
		Não	-	-	06 (85,7)	01 (14,3)	07 (23,3)
	EI	Sim	-	01 (0,6)	154 (87,5)	21 (11,9)	176 (75,2)
		Não	-	01 (1,7)	49 (84,5)	08 (13,8)	58 (24,8)
	EFAIF e EM	Sim	06 (2,5)	37 (15,6)	154 (65,0)	40 (16,9)	237 (71,0)
		Não	-	22 (22,7)	61 (62,9)	14 (14,4)	97 (29,0)
Estresse aumentou	EE	Sim	-	07 (24,1)	19 (65,5)	03 (10,3)	29 (96,7)
		Não	-	-	-	01 (100)	01 (23,3)
	EI	Sim	-	01 (0,5)	176 (88,0)	23 (11,5)	200 (85,5)
		Não	-	01 (2,9)	27 (79,4)	06 (17,6)	34 (14,5)
	EFAIF e EM	Sim	06 (2,2)	44 (16,3)	176 (65,2)	44 (16,3)	270 (80,8)
		Não	-	15 (23,4)	39 (60,9)	10 (15,6)	64 (19,2)
Ansiedade aumentou	EE	Sim	-	06 (26,1)	14 (60,9)	03 (13,0)	23 (76,7)
		Não	-	01 (14,3)	05 (71,4)	01 (14,3)	07 (23,3)
	EI	Sim	-	01 (0,5)	181 (88,3)	23 (11,2)	205 (87,6)
		Não	-	01 (3,4)	22 (75,9)	06 (20,7)	29 (12,4)
	EFAIF e EM	Sim	06 (2,2)	48 (17,2)	180 (64,5)	45 (16,1)	279 (83,5)
		Não	-	11 (20,0)	35 (63,6)	09 (16,4)	55 (16,5)
Ficou mais triste	EE	Sim	-	06 (24,0)	17 (68,0)	02 (8,0)	25 (83,3)
		Não	-	01 (20,0)	02 (40,0)	02 (40,0)	05 (16,7)
	EI	Sim	-	01 (0,5)	172 (88,2)	22 (11,3)	195 (83,3)
		Não	-	01 (2,6)	31 (79,5)	07 (17,9)	39 (16,7)
	EFAIF e EM	Sim	05 (1,9)	44 (16,7)	174 (65,9)	41 (15,5)	264 (79,0)
		Não	01 (1,4)	15 (21,4)	41 (58,6)	13 (18,6)	70 (21,0)

Fonte: Dados da Pesquisa (2022). Nota: n = Frequência absoluta / %= Frequência relativa / EE = Educação Especial / EI = Educação Infantil / EFAIF = Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais / EM = Ensino Médio.



Analisando a tabela 2 percebe-se que atualmente, 55,6% dos professores da EI e 51,8% do EFAIF e EM apresentaram uma alteração no

nível de ansiedade, porém, no que diz respeito a depressão a probabilidade de os professores apresentarem um quadro depressivo é menor.

Tabela 2 - Nível de ansiedade e depressão dos professores nas diferentes redes e níveis de ensino

VARIÁVEIS			Federal n (%)	Estadual n (%)	Municipal n (%)	Particular n (%)	Total n (%)
Nível de Ansiedade	EE	Improável	-	03 (18,8)	11 (68,8)	02 (12,5)	16 (53,3)
		Possível	-	03 (37,5)	04 (50,0)	01 (12,5)	08 (26,7)
		Provável	-	01 (16,7)	04 (66,7)	01 (16,7)	06 (20,0)
	EI	Improável	-	01 (1,0)	83 (79,8)	20 (19,2)	104 (44,4)
		Possível	-	01 (1,5)	61 (93,8)	03 (4,6)	65 (27,8)
		Provável	-	-	59 (90,8)	06 (9,2)	65 (27,8)
	EFAIF e EM	Improável	04 (2,5)	27 (16,8)	103 (64,0)	27 (16,8)	161 (48,2)
		Possível	01 (0,9)	17 (15,6)	74 (67,9)	17 (15,6)	109 (32,6)
		Provável	01 (1,6)	15 (23,4)	38 (59,4)	10 (15,6)	64 (19,2)
Nível de Depressão	EE	Improável	-	05 (25,0)	13 (65,0)	02 (10,0)	20 (66,7)
		Possível	-	02 (33,3)	03 (50,0)	01 (16,7)	06 (20,0)
		Provável	-	-	03 (75,0)	01 (25,0)	04 (13,3)
	EI	Improável	-	-	116 (83,5)	23 (16,5)	139 (59,4)
		Possível	-	01 (1,5)	60 (89,6)	06 (9,0)	67 (28,6)
		Provável	-	01 (3,6)	27 (96,4)	-	28 (12,0)
	EFAIF e EM	Improável	05 (2,4)	32 (15,4)	137 (65,9)	34 (16,3)	208 (62,3)
		Possível	-	16 (19,0)	53 (63,1)	15 (17,9)	84 (25,1)
		Provável	01 (2,4)	11 (26,2)	25 (59,5)	05 (11,9)	42 (12,6)

Fonte: Dados da Pesquisa (2022). Nota: n = Frequência absoluta / %= Frequência relativa / EE = Educação Especial / EI = Educação Infantil / EFAIF = Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais / EM = Ensino Médio.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante a pandemia tivemos a suspensão das aulas presenciais e a educação remota passou a ser apontada como a única solução (BARRETO; ABREU; ALMEIDA, 2021). Segundo Grandisoli, Jacobi e Marchini (2020) o cenário pandêmico trouxe muitas implicações para os professores, apresentando muitos relatos como medo, ansiedade, tristeza, insegurança e angústia. Com todas essas transformações se tornou comum o surgimento de sentimentos

de ansiedade, medo, preocupação, incerteza e negação (FIOCRUZ, 2020).

A partir dos resultados obtidos neste estudo, é visível que os professores apresentaram alguns destes sentimentos citados pelos autores acima, durante o período de 2020/2021, pois houve mudanças evidentes no que diz respeito a sua saúde mental. Em relação aos problemas de saúde no geral, os resultados apontam que no período de 2020/2021 houve um número expressivo de professores que ficaram afastados



por motivo de saúde, chegando a quase 50% do total, porém no que tange a irritabilidade, estresse, ansiedade e sentimento de tristeza, mais de 70% dos professores responderam que tiveram aumento nesses sintomas durante o período supracitado.

Em um estudo “Pandemia da covid-19, saúde mental, apoio social e sentido de vida em professores” Santos, Caldas e Silva (2022) investigaram a percepção de 23 professores atuantes na rede de ensino fundamental e médio das escolas públicas dos municípios da Bahia e Sergipe, sobre as implicações da pandemia na saúde mental atrelado ao trabalho. Foi utilizado um questionário contendo 21 perguntas e os resultados indicaram que 22,2% dos professores apresentaram que a pandemia, e o distanciamento social possibilitaram a ocorrência ou agravamento de problemas de saúde mental, com sinais de ansiedade, estresse e depressão.

Unindo os resultados da pesquisa de Santos, Caldas e Silva (2022), podemos associar ao estudo em questão, pois ambas as pesquisas evidenciaram mudanças na saúde mental dos professores, as quais poderiam ter trazido ainda mais consequências para os mesmos. Pode-se dizer que um sintoma com estresse e irritabilidade podem aumentar os níveis de ansiedade e depressão. Isso fica claro na tabela 1 o quanto a irritabilidade, o estresse, a ansiedade e os sinais de tristeza estão presentes na maioria dos professores.

Os sinais de ansiedade e depressão são comuns em nossa sociedade, porém a pandemia pelo COVID-19 pode ter influenciado em aumentar os níveis, bem como a quantidade de pessoas com esses sinais. Fica claro que no estudo realizado por Strieder e Czermanski (2008) em São Miguel do Oeste com 373 profissionais de educação entrevistados, o qual teve como objetivo levantar os níveis de depressão e ansiedade em profissionais da educação básica do município de São Miguel do Oeste, apontou que os sintomas de ansiedade estão presentes em 41,1% dos professores da rede municipal e em 60,3% na rede estadual. Aos níveis percentuais de depressão em professores, na rede municipal 73,7% dos professores e, em mais de 50% dos professores da rede estadual têm problemas depressivos. Ressalta que o instrumento utilizado neste estudo foi o Inventário de Depressão de Beck (depressão) e Escala de Avaliação de Hamilton (ansiedade);

Com isso pode-se perceber que no estudo atual, (tabela 1) os professores com esses sintomas de ansiedade ultrapassam os 70 %, visto que no estudo supracitado realizado em 2008, não ultrapassava a 60% dos professores. Assim como professores com sinais de tristeza, não ultrapassava 73% dos professores e no estudo atual 79% dos professores do EE e EFAIF tiveram aumento na tristeza, bem como 83% dos professores de EE e EI.

No que diz respeito a tabela 2 os professores responderam sobre sinais de



ansiedade e depressão referindo-se a última semana antes da aplicação do instrumento. Foi possível perceber que os níveis de ansiedade e depressão estão inferiores aos sinais de irritabilidade, estresse, ansiedade e sinais de tristeza que eles relataram na tabela 1, que dizia respeito ao ano de 2020 e 2021. Com isso pode-se dizer que os anos de 2020 e 2021 foram momentos de grande tensão para todos, principalmente para professores que precisaram se adaptar as condições novas, porém ao retomar as suas atividades normais, conseguiram encontrar formas de ressignificar e lidar com as situações vividas nos anos anteriores.

É possível obter comparações entre estudos como, com a pesquisa de Costa e Silva (2019) que em seu trabalho com 105 professores do EI EFAIF em uma escola na região do Vale do Paraíba (SP), concluíram que 41,9% dos professores entrevistados apresentaram níveis de depressão e ansiedade sendo que, 2019 foi o ano que antecedeu a pandemia. Nos anos de 2020 e 2021 tivemos um aumento de ansiedade e sinais de tristeza, para mais de 76%. Quando aplicado no ano de 2022, ano em que os professores retornaram para suas atividades normais, tivemos um índice de 27% dos professores com nível maior de ansiedade e 13% no que diz respeito a depressão. Quando se fala em possível ansiedade e depressão os números aumentam, porém não ultrapassam os 32% em ansiedade e 28% em depressão.

Pensando nessa comparação entre antes da pandemia, durante e depois, pode-

se perceber o quando o momento pandêmico trouxe de mudanças e alterações na saúde mental da população, principalmente em relação a professores que precisaram se adaptar de uma maneira brusca em relação ao seu trabalho.

Uma das principais características do estado de ansiedade é a excitação, onde o indivíduo tenta encontrar alternativas para fugir do perigo, o que acaba causando confusão mental e ineficiência nas ações, aumentando assim a sensação de perigo ou a ansiedade existente (STRIEDER; CZERMANSKI, 2008). Perante o desequilíbrio proporcionando pela ansiedade, e como fator primordial para esta consequência, o Covid-19, a Organização Mundial da Saúde, aponta como uma resposta emergencial ao manejo da saúde pública, sendo necessário a busca imediata por ajuda, para que este mal não venha exacerbar-se (OMS, 2022).

Pensando no momento pandêmico pode-se perceber que o medo de contrair a doença ou de perder algum familiar era grande. Grande parte da população se manteve em isolamento, convivendo somente com as pessoas do seu círculo familiar e de trabalho, evitando contatos externos. Esses momentos de isolamento e medo, contribui para que nos anos de 2020 e 2021 tivesse um aumento na irritabilidade, estresse, sintomas de ansiedade e tristeza.

No que tange os estudos sobre a depressão, observa-se também um aumento durante a pandemia. Freitas *et al.* (2021) ressalta que dos



150 participantes em sua pesquisa, entre eles, 39 homens e 111 mulheres com idades entre 25 e 62 anos, o sexo feminino e pessoas com idade maior de 41 anos, casadas e com cargas horárias elevadas de trabalho, tem prevalência no desenvolvimento da depressão. Perante tais informações, resultados foram extraídos, onde 50% dos entrevistados apresentam um nível normal de depressão, 6% indicam nível leve, 17,3% possuem nível moderado, 6% nível severo, e 20,7% dos entrevistados, apresentam conviver com níveis extremamente severos da mesma (FREITAS *et al.*, 2021).

Além deste, Souza *et al.* (2021) relatam um aumento da depressão em docentes durante a pandemia, onde 92% dos participantes mostram-se compatíveis com os sintomas do distúrbio. Similarmente, Liang *et al.* (2020), aponta a propensão de professores para a depressão, com 40% dos participantes sujeitos a vivenciar os sintomas do mesmo, e ainda relatam sobre o estresse pós-traumático apresentados em 14% dos colaboradores do estudo.

Porém Jorge *et al.* (2020), destaca a relevância maior da ansiedade do que a depressão durante o período pandêmico, pois seu estudo demonstra a elevada porcentagem de professores enfrentando este distúrbio, sendo 75,71% dos estudados. Tais resultados, comprovam o impacto negativo na saúde mental, adjacente do Covid-19 na população em geral (VALIENTE *et al.*, 2021). Assim como o estudo de Jorge também foi possível

identificar na pesquisa atual que a ansiedade foi mais vivida durante o período pandêmico, bem como se manteve em uma parte dos professores investigados.

A depressão é mencionada como um problema de saúde pública e que é muitas vezes ignorada pelos setores da saúde, é um dos casos mais atendidos na atenção primária (postos de saúde) (SILVA; ROMARCO, 2021). Segundo Leão *et al.* (2018) 5,8% da população brasileira sofre com a depressão, mesmo sendo um fenômeno que afeta mais as mulheres, pode afetar pessoas de todos os sexos e faixas etárias.

Após a pandemia, percebe-se que uma pequena parte dos professores apresentam índices altos de depressão e que podem ter aumentado durante a pandemia, porém são sintomas que vem gerando prejuízos a sociedade a muito tempo. A saúde pública, psiquiatras e psicólogos buscam sempre encontrar recursos para contribuir com a melhora dos sintomas e a melhora na qualidade de vida.

Diante desses fatores e tendo em vista os impactos que a Covid-19 trouxe para todos nós, o medo se tornou evidente em pessoas saudáveis e isto intensificou os sintomas de ansiedade e depressão (PEREIRA *et al.*, 2020), como mostra os resultados deste estudo em relação a percepção dos professores durante o período de 2020/2021.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, foi possível identificar a importância de se falar sobre ansiedade e depressão, principalmente após um momento de pandemia que gerou tantas mudanças na vida das pessoas. É perceptível que a sociedade se modificou muito para se adaptar ao momento pandêmico e que em 2022 estamos voltando a uma rotina normal. Porém, muitos resquícios da pandemia ainda permanecem na sociedade, como a ansiedade e a depressão que ainda estão presentes na vida dos professores.

É importante destacar que os sintomas de ansiedade e depressão são comuns na sociedade, porém muitas vezes acabam ficando nas margens desta, pois as pessoas não se sentem à vontade em expor esses sentimentos. Dessa forma, o estudo contribuiu para sinalizar a importância de falar sobre esse assunto, a quanto é relevante trazer resultados e dados que comprovam que a sociedade sofre com esses sintomas. Algo importante a ser lembrado é que em momentos mais difíceis a ansiedade e a depressão podem aumentar, mas assim que aquela situação vai se acomodando, os sinais podem ir desaparecendo. Porém, vale ficar sempre alerta aos sinais e buscar auxílio psicológico sempre que os sintomas persistirem.

Esse estudo teve grande valia para a população, principalmente para a do município de Chapecó, a qual foi investigada, pois foi

obtido um número elevado de professores, os quais contribuíram muito com a pesquisa científica. Ficam ainda muitos questionamentos em relação a esses assuntos, que poderão ser realizados em outras pesquisas mais à frente.

REFERÊNCIAS

BALLONE, G.J. **Depressão, Psiquiatria Geral**, 2008. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br/dep-texto.html>. Acesso em: 29 mai. 2022.

BARRETO, M.A.; ABREU, C.C.; ALMEIDA, G.R. Psicologia e Educação: Mediações em Tempo de Pandemia. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B.O. **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultura, 2021. p. 66-90. ISBN 978-65-5939-044-1. Disponível em: DOI:10.31560/pimentacultural/2021.441. Acesso em: 11 abr. 2022.

CALDAS, L. R. *et al.* Educação a distância durante a pandemia do COVID-19: percepção docente, qualidade de vida e ansiedade entre professores universitários de Minas Gerais, Brasil. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 1, pág. e37511125041-e37511125041, 2022. Disponível em: https://scholar.google.com.br/sc-holar?q=porcentagem+ansiedade+em+professores+durante+a+pandemia+artigos+cientificos&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar#d=gs_qabs&t=1650495114989&u=%23p%3D-l2Cu1QBpy4J. Acesso em: 20 abr. 2022.

COSTA, R.Q.F.; SILVA, N.P. Níveis de Ansiedade e Depressão entre Professores do Ensino Infantil e Fundamental. **Revista Pró-Posições**. Campinas, SP, v.30, abr. 2019. ISSN 1980-6248. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0143>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CURY, A. **Ansiedade: Como enfrentar o mal do século**. Editora Saraiva 1ª ed. São Paulo, 2013.



FREITAS, R.F.; *et al.* Prevalência e Fatores Associados aos Sintomas de Depressão, Ansiedade e Estresse em Professores Universitários Durante a Pandemia da COVID-19. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 70, n. 4, p. 283-292, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000348>. Acesso em: 02 mai. 2022.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Covid-19: Como o isolamento social influencia a saúde mental infantil**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-como-o-isolamento-social-influencia-saude-mental-infantil>. Acesso em: 16 mai. 2022.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

GOOGLE CORP. **Google forms**. 2020. Disponível em: <https://www.google.com/forms/about/>.

GRANDISOLI, E.; JACOBI, P.R.; MARCHINI, S. **Educação e Pandemia: Desafios e Perspectivas**. Instituto de Estudos Avançados USP, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=345146>. Acesso em: 16 mai. 2022.

HONORATO, H. G.; MARCELINO, A. C. K. B. A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores. **REDE-Revista Diálogos em Educação ISSN 2675-5742**, v. 1, n. 1, p. 208-220, 2020. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/avmf52ma5jhwrfzscdxclp4q/access/wayback/http://www.faculdadeanicuns.edu.br/ojs/index.php/revistadialogosemeducao/article/download/39/18>. Acesso em: 29 mar. 2022.

IBM. **Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows**, versão 20.0. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/analytics/spss-statistics-software>.

JORGE, E. E. *et al.* Níveis de ansiedade em docentes perante a pandemia de orthocoronavirinae (COVID-19). **Editora Científica**, São Paulo, jan. 2021. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/210203256.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LEÃO, A.M.; *et al.* Prevalência e Fatores Associados à Depressão e Ansiedade entre Estudantes Universitários da Área da Saúde de um Grande Centro Urbano do Nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 42, n. 4, p. 55-65, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180092>. Acesso em: 27 abr. 2022.

LIANG, L. *et al.* O efeito do COVID-19 na saúde mental dos jovens. **Trimestral psiquiátrico**, v. 91, n. 3, pág. 841-852, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11126-020-09744-3>. Acesso em: 07 mai. 2022.

OLIVEIRA, L.R.; LEITE, J.R. O perfil da saúde dos educadores: Evidenciando o invisível. **Retratos da Escola**, Brasília, v.6, n.11, p.463-477, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2022, 2 de março). **Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo**. São Paulo, SP. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 06 abr. 2022.

PEREIRA, M.D.; *et al.* A pandemia de COVID-19, o Isolamento Social, Consequências na Saúde Mental e Estratégias de Enfrentamento: uma revisão integrativa. **Revista Reserch Society and Development**. Rio de Janeiro, v. 9 n. 7, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4548>. Acesso em: 24 mar. 2022.



SANTOS, K.D.A.; CALDAS, C.M.P; SILVA, J.P. Pandemia Covid-19, Saúde Mental, Apoio Social e Sentido de Vida em Professores. **Revista SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3575> Acesso em: 22 mai. 2022.

SILVA, T.R.; CARVALHO, E.A.D. Depressão em Professores Universitários: Uma Revisão da Literatura Brasileira. **Revista Uningá Review**, v.28, n.1, 2016. Disponível em: <https://revista.uninga.br/uningareviews/article/view/1840>. Acesso em: 22 mai. 2022

SILVA, J.G.A.R; ROMARCO, E.K.S. Análise dos níveis de ansiedade, estresse e depressão em universitários da Universidade Federal de Viçosa (UFV). **Revista Instrumento: Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v.23, n.1, p.134-150, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.30912>. Acesso em: 09 mai. 2022.

SILVA, I.R.; SILVA, A.M.B. O Impacto da Pandemia Covid-19 na Educação Física Escolar: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Pensar a Prática**, v.25, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v25.66952>. Acesso em: 10 mai. 2022.

SOUZA, M. J. *et al.* DOCÊNCIA NA PANDEMIA: SAÚDE MENTAL E PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO ON-LINE. **Teoria e Prática da Educação**. v. 24, n. 2, p. 142-159, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/59047>. Acesso em: 07 mai. 2022.

STRIEDER, R.; CZERMANSKI, R. **Depressão e Ansiedade em Profissionais da Educação do Município de São Miguel do Oeste**. Anped Sul. Itajaí, 2008.

VALIENTE, C. *et al.* Ajuste psicológico na Espanha durante a pandemia de COVID-19: resultados positivos e negativos de saúde mental na população em geral. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 24, 2021. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/spanish-journal-of-psychology/article/psychological-adjustment-in-spain-during-the-covid19-pandemic-positive-and-negative-mental-health-outcomes-in-the-general-population/A2A2399F962A848697972474F5099A75>. Acesso em: 01 mai. 2022.

WALKER, P. G. T. *et al.* O impacto do COVID-19 e estratégias para mitigação e supressão em países de baixa e média renda. **Ciência**, v. 369, n. 6502, pág. 413-422, 2020. Disponível em: <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.abc0035>. Acesso em: 01 abr. 2022.

WILDER-SMITH, Annelies; FREEDMAN, David O. Isolamento, quarentena, distanciamento social e contenção da comunidade: papel fundamental para medidas de saúde pública à moda antiga no surto do novo coronavírus (2019-nCoV). **Jornal de medicina de viagem**, 2020. Disponível em: <https://academic.oup.com/jtm/article/27/2/taaa020/5735321>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ZIGMOND, A. S.; SNAITH, R. F. A escala hospitalar de ansiedade e depressão. **Acta psiquiatrica scandinavica**, v. 67, n. 6, pág. 361-370, 1983. Acesso em: 25 mai. 2022.

