

Pandemia e Educação:

o que esperar daqui em diante?

Organizadora:

Susana Schneid Scherer



Organizadora

Susana Schneid Scherer

Pandemia e Educação: o que esperar daqui em diante?



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2023

© 2023, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solís Alpizar

Revisão: A organizadora

ISBN 978-65-89284-39-0

DOI: 10.23899/9786589284390

Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/90>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pandemia e Educação [livro eletrônico]: o que esperar daqui em diante? / organização Susana Schneid Scherer. -- Foz do Iguaçu, PR: CLAEC e-Books, 2013. PDF.

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-39-0

1. Educação pública. 2. Pandemia. 3. Brasil. I. Scherer, Susana Schneid.

CDD-370

Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e autoras, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Me. Fernando Vieira Cruz
Editor-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Dra. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de
Araújo
Editora-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzain
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	5
<i>Susana Schneid Scherer</i>	
Desafios para a aprendizagem nos anos iniciais pós-pandemia	7
<i>Nathaly Gabrielly Wermuth Artecoff, Susana Schneid Scherer</i>	
DOI: 10.23899/9786589284390.1	
Desafios estruturais e pedagógicos no acesso às tecnologias: enfrentamento docente durante a pandemia de COVID-19	17
<i>Edna Araujo dos Santos de Oliveira, Laura Grasel Rodrigues, Sara Lins Cândido</i>	
DOI: 10.23899/9786589284390.2	
O pátio escolar e a pandemia: o ar livre como uma nova possibilidade de ensino e aprendizagem	30
<i>Amanda dos Santos Vieira, Ana Paula Bristot</i>	
DOI: 10.23899/9786589284390.3	
Monitoria acadêmica em saúde coletiva: desafios e contribuições para formação em saúde	37
<i>Nyvia Cristina dos Santos Lima, Pâmela Correia Castro, Monique Teresa Amoras Nascimento, Nádile Juliane Costa de Castro</i>	
DOI: 10.23899/9786589284390.4	

Apresentação

A proposta desta coletânea nasce no esteio da pandemia e seus impactos. Vivemos desde 2020 um tempo até, então, nunca vivido, em tamanha escala e implicações. Como diz Souza Santos (2020)¹ a pedagogia do vírus que se alastrou em nível mundial deixa ensinamentos, para aqueles que assumem que há efeitos desse tempo e se comprometem em repensá-los, pois

[...] o regresso à «normalidade» não será igualmente fácil para todos. Quando se reconstituirão os rendimentos anteriores? Estarão os empregos e os salários à espera e à disposição? Quando se recuperarão os atrasos na educação e nas carreiras? Desaparecerá o Estado de excepção que foi criado para responder à pandemia tão rapidamente quanto a pandemia? Nos casos em que se adoptaram medidas de protecção para defender a vida acima dos interesses da economia, o regresso à normalidade implicará deixar de dar prioridade à defesa da vida? Haverá vontade de pensar em alternativas quando a alternativa que se busca é a normalidade que se tinha antes da quarentena? Pensar-se-á que esta normalidade foi a que conduziu à pandemia e conduzirá a outras no futuro? (SOUZA SANTO, 2020, p. 30-31).

De fato, a pandemia no Brasil, ainda que localizada no contexto vivido mundial, teve suas formas e implicações de modo mais severo e densos. Por isso, concorda-se com Souza Santos (2020), quando conclui que as lições pandêmicas precisam ser assumidas, ou os efeitos serão desastrosos:

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável. Estou certo de que nos próximos tempos esta pandemia nos dará mais lições e de que o fará sempre de forma cruel. Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto.

Assim que os trabalhos compilados nesse livro analisam, questionam e propõem-se a pensar e construir a educação que queremos para nosso país. Não é uma tarefa fácil, já que historicamente fala-se de uma nação com suas heranças históricas em que a educação vive no liame entre valorização e desvalorização, importante ou

¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2020.

desimportante. A posição com a qual compartilhamos, e na esteira dos trabalhos que fazem parte dessa obra, assumem a importância da educação e seu papel de potência para transformar cada indivíduo e, disso, o mundo.

Desafios para a aprendizagem nos anos iniciais pós-pandemia

Nathaly Gabrielly Wermuth Artecóff*

Susana Schneid Scherer**

Introdução

Este trabalho aborda desafios para a aprendizagem nos anos iniciais pós-pandemia, a partir da Prática de Ensino II sob a forma de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais, na Rede Municipal de Cascavel/PR, realizada no ano de 2022.

A Pandemia causada pelo vírus SARS-COV-2, com duração de praticamente de 02 anos, tem evidenciado questões e desafios para a educação, em vista do sistema híbrido ou mesmo a distância, em grande parte do tempo, da educação básica durante esse período. Alunos impedidos de estar na escola de forma presencial e sem a mediação de um professor no processo de aprendizagem. Professores sobrecarregados, dificuldades de conciliação de horários, falta de apoio das instituições oficiais, são alguns dos desafios vividos pelos docentes, sobretudo de escolas públicas.

Tais processos já eram partes da escola pública e da educação brasileira, e com a pandemia se intensificaram, trazendo outros novos desafios, como aponta Nóvoa (2020, p. 9-10):

Esta é uma lição importante da crise, que nos deve levar a promover uma maior autonomia e liberdade dos professores. A chave de qualquer processo educativo está sempre na relação humana entre o aluno e um professor. Mas é evidente que, daqui para a frente, o papel do professor irá sofrer alterações profundas. Estas alterações serão necessárias e já estavam em curso, mas a pandemia acelerou este processo e tornou mais urgentes as mudanças.

* Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da UNIOESTE - Campus de Cascavel/PR; aprovada no Concurso Público de Servidores do Município de Cascavel/PR para Professor de Educação Infantil.

E-mail: nathaly.artecoff@unioeste.br

** Professora do Curso de Pedagogia da UNIOESTE Campus de Cascavel.

E-mail: susana_scherer@hotmail.com

Diante de tais circunstâncias, abordam-se desafios para a aprendizagem pós-pandemia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É um tanto quanto desafiador o processo de aprendizagem desses alunos, especialmente por ser nos primeiros anos de educação escolar, como em uma turma de 2º ano, na qual se realizou a prática de estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda que a escola estagiada é localizada na região central da cidade, e considerada pela Rede a escola modelo do município.

De tal forma, este trabalho apresenta o desenvolvimento da discussão em três partes: a Descrição do campo de estágio e da turma de realização das práticas de ensino; A importância da mediação do professor para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno; O Reforço Escolar como uma estratégia da rede de ensino para suprir lacunas e desenvolver a aprendizagem dos alunos.

Descrição do campo de estágio e da turma estagiada

O estágio foi realizado em uma escola da rede municipal, localizada na região central da cidade e nomeada como escola modelo na Rede de Ensino Fundamental de Cascavel-PR. Devido a tal característica, ela conta com uma superestrutura, nova e ampla, com diversos espaços pedagógicos, turmas e alunos.

As turmas disponibilizadas para as regências do estágio, em conversa inicial com a coordenação pedagógica da escola, foram as do 2º ano, sendo duas opções de turmas no turno vespertino. Optou-se pela turma A, com 27 alunos na faixa etária de 06 a 07 anos, e a qual, desde o início, foi nos informado que apresentava diversos níveis de alfabetização, inclusive com alunos imigrantes e outros que não tiveram acesso à escola regular antes, devido ao isolamento social causado pelo vírus SARS-CoV-2, entre outras questões decorrente do cenário pandêmico, mas também por outros fatores.

Foi possível identificar que a turma apresentava os cinco níveis de escrita, no contexto do processo de alfabetização apresentados por Ferreiro e Teberosky (1999) como Nível pré-silábico, Nível silábico, Nível silábico alfabético e Nível alfabético e Nível Ortográfico.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1985) o Nível pré-silábico compreende a distinção da representação entre desenho e escrita. O nível silábico é de conflito com o nível anterior, no qual se consegue perceber que a palavra escrita está relacionada com os aspectos sonoros da fala. O nível silábico alfabético reconhece que as partes sonoras semelhantes entre as palavras se exprimem por letras semelhantes. Já o nível alfabético permite estabelecer uma correspondência entre fonema, a unidade sonora, e grafema,

a representação gráfica do fonema, e que as sílabas podem se constituir por uma, duas, três ou mais letras.

Com esses diversos níveis presente em sala de aula, somado à questão de retorno da pandemia que vivenciamos naquele ano de 2022, tornou-se um tanto desafiador o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Afinal, a turma de alunos se constituía com alunos desde ao processo inicial de reconhecimento de letras e números, até a alunos com leitura e domínio fluente.

A importância da mediação do professor para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno

Nos dias de regências o cronograma de aulas da turma era organizado pela escola e pela professora da seguinte forma: o primeiro momento (antes do intervalo/recreio), trabalhava-se a Língua Portuguesa, e no segundo momento (após o intervalo) abordavam-se conteúdos de Matemática. Foram trabalhados como conteúdos, o que estava previsto para o ano escolar montado pela professora regente, juntamente com os documentos norteadores (Currículo Municipal).

No componente curricular de Língua Portuguesa foram trabalhados a família silábica das letras M (MA – ME – MI – MO – MU – MÃO), N (NA – NE – NI – NO – NU – NÃO), P (PA – PE – PI – PO – PU – PÃO; PRA – PRE – PRI – PRO – PRU; e PLA – PLE, PLI – PLO – PLU), R (RA – RE – RI – RO – RU – RÃO), T (TA – TE – TI – TO – TU – TÃO; TRA – TER – TRI – TRO – TRU; e TLA – TLE – TLI – TLO – TLU) V (VA – VE – VI – VO – VU – VÃO; VRA – VRE – VRI – VRO – VRU).

Já os conteúdos em Matemática foram: geometria espacial (perto, longe, próximo...) pontos de referência (exemplo, casa amarela, escola, hospital, ponto de ônibus, após a placa...), sequência de 60 a 70, sucessor e antecessor (da sequência de 60 a 70) e ímpar (1, 3, 5, 7, 9) e par (0, 2, 4, 6, 8).

De forma geral, as regências foram desenvolvidas principalmente com o uso do método global. Nos fundamentos teóricos desse método, segundo Bellenger (1979), o desenvolvimento do conhecimento se desenvolve em três atos: o sincretismo (visão geral e confusa do todo), a análise (visão distinta e analítica das partes) e a síntese (recomposição do todo com o conhecimento que se tem das partes). Como explica o CEALE (2022):

O método global integra o conjunto dos métodos analíticos que se orientam no sentido do topo para as partes. Defende que a criança percebe as coisas e a

linguagem em seu aspecto global, que a leitura é uma atividade de interpretação de ideias e que a análise de partes deve ser um processo posterior (s/p).

Assim, o método global se apresenta como uma proposta de organização que busca partir de um contexto e algo mais próximo da realidade da criança, pois se sabe que a letra ou a sílaba isolada de um contexto, dificultam a percepção, pois são elementos abstratos para o aprendiz. Por isso, então, entendemos o método global como uma opção para orientar as práticas de ensino nas regências.

Ao longo das regências buscou-se desenvolver os conteúdos com uso do método global com propostas de atividades, como a leitura de textos, enfatizando a separação silábica das palavras, reconhecimento das palavras, além de expandir o vocabulário a partir da letra trabalhada em sala de aula, por exemplo: Na regência da letra M, além de lermos um texto composto por várias palavras que se iniciam com a letra M, ao final veríamos quais outras palavras também começam com a letra M.

As atividades se desenvolveram em um contexto que os alunos estavam retornando à escola depois de um longo período sem aulas presenciais. Com o isolamento social causado pela pandemia, as escolas fecharam suas portas e a escolarização da criança passou a ser em casa. No início da pandemia na Rede de Ensino de Cascavel, foram apenas encaminhadas atividades para casa, e os pais ou responsáveis eram os mediadores para a realização delas. Com o agravamento do vírus, foi criada a estratégia de aulas por meio de vídeos conferências ou até mesmo aulas gravadas, como forma de mediação por parte do professor/escola.

Porém, essa medida não foi o suficiente para suprir a necessidade dos alunos, tendo em vista que eram poucas horas de aulas síncronas, e muitas vezes não havia interação entre professor e aluno. Como a mediação do professor não era regular, outras formas de mediação se tornaram necessárias por parte dos responsáveis para o processo de escolarização. Mas, muitas das vezes essa mediação não foi possível, por falta de disponibilidade, paciência, ou até mesmo, não terem conhecimento pedagógico, o que dificultou qualquer forma de apoio, além da própria dedicação do aluno. Sem contar questões como daqueles que não possuíam os instrumentos necessários (internet, celular, entre outros), e não possuíam local adequado para a realização das atividades.

De acordo com a perspectiva de Soares (2017), a alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre

letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas.

De tal maneira, observa-se a importância da mediação do professor como imprescindível, pois segundo Vygotsky (1998, p. 55), em seu livro *A formação social da mente*:

O processo de desenvolvimento prepara e torna possível um processo específico de aprendizagem. O processo de aprendizado, então, estimula e empurra para frente o processo de desenvolvimento. [...] O mais importante aspecto novo desta teoria é o amplo papel que ele atribui ao aprendizado no desenvolvimento da criança.

O professor é o responsável por mediar o processo de ensinar e o aluno aprender. Assim, é necessário reconhecer o papel do professor, e que tenha formação pedagógica para tal, com capacidade didática para organizar o processo educacional de aprendizagem do aluno. Que precisa compreender a importância de observar a turma, as diferenças de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, para organizar qual a melhor forma para desenvolver o processo de ensino com os alunos, para conhecer suas individualidades e poder ajudá-los a se desenvolver.

A mediação ela só é possível por meio do estímulo à interação social dos indivíduos, a qual esteve privada no período da pandemia. A criança, além de aprender por si mesma, ela também aprende com os outros a sua volta, de acordo com os espaços que a criança tem acesso. A escola é um local essencial como espaço de interação, e o professor tem esse papel de promover o estímulo. Assim sendo:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1998, p. 24).

De tal modo, no que se refere, especialmente, à aprendizagem nos anos iniciais, nota-se o papel da escola e do professor, e mediar o desenvolvimento já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção a desenvolver-se ainda mais.

O reforço escolar como estratégia da rede de ensino para desenvolver a aprendizagem dos alunos

Uma medida proposta pela Rede Municipal de Educação de Cascavel, para oportunizar aos alunos o acesso a desenvolverem lacunas em sua aprendizagem, foi a reorganização do Reforço Escolar.

Foi possível acompanhar nas regências a proposta de reorganizada desta proposta. A partir dela, as escolas, a pedido da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), tiveram uma adequação do projeto de Reforço Escolar para acontecer em horário de aula, e não no contraturno, como acontecia até então. Essa medida foi adotada com o retorno das aulas presenciais, depois do tempo de isolamento causado pela pandemia COVID-19. Tal justificativa para essa mudança, surgiu também do fato de se observar que, a maioria das crianças, que precisariam frequentar não podiam estar presentes em turno inverso, por diversos motivos, como financeiros, particulares, ou até mesmo residem em outra cidade, dificultando a questão de transporte, que fica a cargo da família.

O Reforço Escolar, conforme documento que se acessou da SEMED (2022), tem por objetivo promover ações que possibilitem a aprendizagem de alunos que enfrentam dificuldades, principalmente no que se refere à apropriação da escrita alfabética e numérica. Seu objetivo geral é o de desenvolver nos alunos condições de realizar interpretação textual, estabelecer relações gramaticais e linguísticas, de forma a produzir argumentos com autonomia, recorrendo aos conhecimentos científicos para compreender e atuar no meio social que ocupa. E por fim, estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico, bem como a compreensão das particularidades das operações matemáticas, por meio de textos matemáticos, considerando que tal processo, se dá na estruturação de um pensamento lógico até a resolução de um problema utilizando as ferramentas e procedimentos matemáticos.

Essa prática de reforço é apresentada pelo documento que a orienta, assim como dito por professores da escola, como tendo a proposta de acontecer em grupos menores, no caso da Rede Municipal de Cascavel, são previstos no máximo de 8 alunos de cada turma, em uma sala recursal, na qual os conteúdos trabalhados são diferentes dos conteúdos trabalhados em sala pelo professor regente da turma. O objetivo é suprir necessidades de aprendizagem mais específicas de cada aluno.

Nesta concepção, o professor do Reforço Escolar precisa direcionar o trabalho pedagógico com estratégias que possam atender os alunos em suas particularidades. O planejamento do Reforço escolar necessita ser construído a partir de observações

dadas pelo professor do Ensino Regular e do diagnóstico realizado pelo Professor de Reforço.

Desta forma, o documento sobre a proposta do reforço aborda a relação que precisa existir entre a equipe pedagógica (professor regular, professor do reforço e Coordenação Pedagógica) pois, devem atuar juntos e desenvolver instrumentos para diagnósticos, tais como: produção escrita, ditado de palavras de um mesmo campo semântico, de diferentes composições silábicas (monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo) e diferentes estruturas (consoante-vogal, consoantes-consoante-vogal, vogal-consoante, consoante-vogal-consoante), o que permitirá identificar em qual nível o aluno se encontra em relação ao processo de alfabetização.

A partir disso, podem ser desenvolvidas estratégias para dar continuidade ao trabalho com a análise linguística, a leitura, a oralidade e a produção textual, de forma a verificar o conhecimento do aluno em relação ao mesmo estabelecer a relação grafema/fonema, a coesão, a coerência, a ortografia, a fluência, a interpretação textual, bem como a compreensão global do texto.

Diante desse cenário, vê-se desafios enfrentados pelo professor de reforço para desenvolver a aprendizagem de seus alunos. Ele recebe alunos de várias turmas, com diversidades e especificidades.

A proposta do reforço destaca a importância da formação continuada de professores que atuam no Reforço Escolar, a qual mostra-se como um momento ímpar na direção de refletir acerca dos desafios vivenciados em sala de aula, bem como abordagens teórico-metodológicas que visem possibilitar o avanço dos alunos. Neste sentido, é dito que momentos de formação serão organizados, de forma a contribuir com estudos que contemplem o desenvolvimento cognitivo do ser, bem como do processo de ensino-aprendizagem, abordando temáticas relevantes e direcionando os estudos para as estratégias de ensino possibilitadoras da progressão pedagógica.

Observa-se então, que a proposta de reforço propõe uma atenção mais específica de forma individual a alguns alunos, dentro do turno de aula. O professor do reforço precisa desenvolver estratégias para atender tais especificidades de seus alunos. Ainda que a proposta da Rede Municipal de Ensino de Cascavel, diz que vá garantir a formação continuada dos professores, é preciso se considerar as condições em que o trabalho deste professor se dá para desenvolver suas funções com as qualidades esperadas pelo próprio documento. Não restam dúvidas que é preciso considerar a importância da formação continuada, porém, não se pode esquecer que isso deve ser considerado em

articulação das condições de trabalho docente e a própria condição da escola, pois se não pode virar em autorresponsabilização só de uma parte: a escola e professores.

A aprendizagem é um processo complexo, que se concretiza na relação entre alguém que ensina, e outro que aprende. É preciso pensar nestes dois polos, inseparavelmente, sem supervalorizar um em detrimento do outro, e vice-versa. Os alunos também precisam estar aptos a aprender, em condições para que o processo de aprendizagem se efetive.

Considerações finais

Este trabalho abordou desafios para a aprendizagem nos anos iniciais pós-pandemia, a partir da Prática de Ensino II sob a forma de Estágio Supervisionado. Desenvolveu-se a partir de experiências em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola da Rede Municipal de Educação de Cascavel/PR. O contexto das atividades foi a partir do início de 2022, exatamente quando os alunos estavam retornando de forma integral às aulas presenciais, o que evidenciou desafios educacionais, como o referente ao processo de aprendizagem escolar dos alunos.

Desta forma, o trabalho apresentou uma discussão teórica a partir das experiências da prática de ensino de estágio, que se dividiu em três partes, iniciando com a descrição do campo de estágio e da turma de realização das práticas de ensino, passando pela importância da mediação do professor para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, e finalizando com o Reforço Escolar como estratégia da rede de ensino para desenvolver a aprendizagem.

O campo de estágio da prática de ensino se deu em uma escola central, considerada pela Rede de Educação Municipal de Cascavel, como modelo. Havia diversos alunos, de várias regiões do município na turma estagiada e também alunos imigrantes e no início do processo de alfabetização, bem como aqueles que já estavam com um processo mais avançado.

Compreende-se que a realidade escolar após o período pandêmico explicitou mais ainda a importância do papel do professor em relação à mediação para a aprendizagem do aluno ser possível, pelo seu potencial de estimular a interação entre aluno e professor, e até entre os alunos em si, e assim, desenvolver mais efetivamente a aprendizagem escolar. Ao longo das regências de estágio buscou-se estimular a interação social, como potencial para aprendizagem do aluno, por meio da mediação pedagógica, principalmente com a escolha do método global, o qual busca aproximar os conteúdos de ensino previstos à realidade do aluno.

Por fim, analisou-se a proposta do reforço que se apresentou como uma estratégia da SEMED, a fim de suprir lacunas evidenciadas pelos professores na aprendizagem de alguns alunos. Para tal, em 2022 se presenciou na escola estagiada que houve a proposta de readequação do Reforço, que já é uma proposta da rede, para que ele acontecesse no turno de aula, e não mais no inverso, como ocorria até então.

Pela análise do documento orientador desta proposta e de sua readequação, viu-se que embora seja uma proposta compreendida como mais adequada, por acontecer no turno de aula, não podem desconsiderar questões como as condições de trabalho do professor regente e do professor de reforço, para que não se tenham processo de cobranças só de uma parte, se esquecendo do papel do governo, na figura da SEMED. Assim como questões relativas aos alunos não podem ser silenciadas, sobretudo, no contexto social nacional de crise sanitária, econômica, em que a desigualdade se intensifica, e reflete na educação.

Ao longo do estágio se vivenciou os desafios de ensinar, principalmente em uma turma de anos iniciais, em processo de alfabetização, com um número grande de alunos, com uma diversidade de crianças como imigrante, alguns que ainda não tinham tido acesso à escola antes. Tudo isso deixou evidente o desafio que é alfabetizar, sobretudo, no contexto pós-pandêmico, de quase 02 sem aulas presenciais, e tantos problemas decorrentes do que se viveu durante a pandemia. Por isso, reconhece-se como a educação requer tempo e qualidade de trabalho ao professor para que ele possa planejar, refletir sobre o que e como pode ensinar cada aluno e permiti-lo aprender.

Referências

BELLENGER, L. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CASCABEL. **Reforço Escolar**. Cascavel: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

CEALE. Método Global. In: **Glossário Ceale**, 2022. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodo-global#:~:text=O%20m%C3%A9todo%20global%20integra%20o,deve%20ser%20um%20processo%20posterior>. Acesso em: 26 jul. 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.

NÓVOA, A. A pandemia de COVID-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**, Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. E-book.

Pandemia e Educação: o que esperar daqui em diante?

Desafios para a aprendizagem nos anos iniciais pós-pandemia

DOI: 10.23899/9786589284390.1

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Desafios estruturais e pedagógicos no acesso às tecnologias: enfrentamento docente durante a pandemia de COVID-19

Edna Araujo dos Santos de Oliveira*

Laura Grasel Rodrigues**

Sara Lins Cândido***

Introdução

No ano de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou que estávamos vivendo uma pandemia de COVID-19 (WHO, 2020), as esferas da vida humana se modificaram. Não somente fomos assolados pela doença, como precisamos modificar nossas formas de conviver, trabalhar e estudar. A educação passou por uma grande reformulação emergencial mesmo, a partir da liberação das atividades de forma não-presencial pelo governo brasileiro (BRASIL, 2020). As universidades, escolas e creches precisaram se adaptar para chegar aos estudantes e, não mais o contrário.

* Professora do Departamento de Ciências Exatas e Educação - CEE, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC, Mestre em Educação, Comunicação e Tecnologia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina - PPGE - UDESC, Pedagoga formada pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Bacharel em Direito pela UFSC. Vice-líder do Grupo de pesquisa REPERCUTE na UFSC e pesquisadora colaboradora no Grupo de pesquisa ITINERA na UFSC.

E-mail: edna.araujo@ufsc.br

** Laura é graduanda de Ciências Biológicas - Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo ingressado no primeiro semestre de 2017. Nos primeiros 3 anos de graduação trabalhou com bioquímica do estresse oxidativo no Laboratório de Defesas Celulares (LABDEF). Atualmente é bolsista de Iniciação Científica em Educação pelo CNPq. Participa dos grupos de pesquisa Repercute e Bússolas. Atua no momento como professora no cursinho popular Gauss Pré-Vestibular.

E-mail: grasel.laura@gmail.com

*** Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET Biologia) do Ministério da Educação, integrante do Projeto de Extensão Miolhe e egressa do Projeto de Extensão "Brotar: ensinando e aprendendo educação ambiental" (2019-2021). Atuou com pesquisa envolvendo a mastofauna através do Projeto Fauna Floripa (2020-2021). Atualmente pesquisa na área da Educação, compondo o grupo Rede de Pesquisa e Currículo (REPERCUTE).

E-mail: saralcandido@gmail.com

A situação emergencial passou a requerer atenção dos profissionais envolvidos, principalmente, os docentes da rede de ensino, que muitas vezes não tinham formação específica para o ensino com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e, na tentativa de contornar este problema, diversas formações emergenciais foram ofertadas aos professores por parte dos estados e municípios. Segundo Will *et al.* (2021), as formações foram diversificadas: cursos online, tutoriais de uso de ferramentas, leituras, podcasts, vídeos, lives, entre outros. No entanto, elas tinham, em sua maioria, um cunho instrumental, dada a emergência do momento e a busca por estratégias rápidas, preocupando-se apenas com a instrução técnica dos professores, deixando os aspectos pedagógicos e políticos de lado (WILL *et al.*, 2021).

A visão comumente relatada pelos professores participantes da pesquisa que trataremos nas próximas sessões acerca das TDIC é de conotação instrumentalista, na qual pouco se discute, de fato a inserção em massa das tecnologias no contexto educacional. Essas discussões seriam, no entanto, essenciais para a inserção crítica das TDIC nos ambientes educacionais, bem como para abrir possibilidades de uso das mesmas. As tecnologias, *per se*, não são neutras, elas carregam consigo ideias e valores da classe dominante que as produz (FEENBERG, 2010), fazendo com que seu uso exija uma formação crítica e consciente. Sem criticidade, passamos a ser meros peões utilizando dispositivos e programas sem nenhuma capacidade de mudança e criação. Suprimindo as diferentes visões sobre tecnologia, nos agarramos na mesma como ferramenta, esquecendo sua dimensão de objeto de estudo, àquela que permite a emergência de facetas cidadã e criativa para os usuários (FANTIN, 2011).

Para discutir sobre os desafios enfrentados e a própria atuação no ensino mediado por TDICs na pandemia, foi necessário estar em contato com um dos sujeitos principais do processo: os professores. Desta forma, o presente artigo tem como objetivo identificar desafios estruturais e pedagógicos para a integração das TDIC ao currículo durante o período de pandemia, enfrentados por docentes de três escolas da Grande Florianópolis, estado de Santa Catarina.

O trabalho que culmina neste artigo faz parte das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto Integração de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ao currículo na contemporaneidade, realizado desde o ano de 2019 pelo Grupo de Pesquisa em Currículo e Tecnologia (REPERCUTE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Deste projeto, participaram três escolas de educação básica da rede de educação pública da Grande Florianópolis, cujos professores são o foco da nossa pesquisa.

Nesse âmbito, a proposição que assumimos nessa escrita é destacar a importância dos usos das tecnologias de modo a ultrapassar a mera instrumentalização, ainda que estas exerçam enorme ingerência. Esse contexto não trata apenas do consumo passivo de informação e entretenimento, mas sim da participação na/da cultura digital enquanto produtores de conhecimento, autores de informação circulante e consumidores críticos de informação.

Para cumprir com o objetivo organizamos o artigo em quatro sessões, buscando preservar a articulação que o tema requer. Na primeira sessão de apresentação do artigo e objetivos traçados para o escrito, na segunda sessão apresentamos o percurso metodológico tomado pela pesquisa, na terceira sessão dialogamos sobre o acesso, os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados na pandemia a partir das falas dos professores participantes da pesquisa, na quarta sessão traçamos as conclusões enquanto reflexões sobre os usos das TDIC considerando as experiências dos professores no ensino remoto, em que apontamos possíveis lacunas e possibilidades de formação docente como o desafio para a consolidação dos usos das TDIC na escola.

Percurso metodológico

Mobilizados pelo principal objetivo do grupo de pesquisa que é investigar os aspectos relativos à integração de TDIC aos currículos escolares, neste estudo focamos o olhar em compreender as integrações das tecnologias às práticas docentes realizadas durante o ensino remoto, visto ser essa a possibilidade que o momento vivido suscitou.

Importante salientar que, em nossa perspectiva enquanto grupo de pesquisa, a tecnologia é compreendida em uma dimensão ampliada, sendo apreciada em suas formas mais conhecidas (como o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem mediadas pelo quadro escolar), até as mais complexas (como o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem mediadas por dispositivos móveis). “Aquilo que denominamos tecnologia se apresenta, pois, como uma realidade polifacetada: não apenas em forma de objetos e conjuntos de objetos, mas também como sistemas, como processos, como modos de proceder, como certa mentalidade” (CUPANI, 2017, p. 12).

Para alcançar os ditos modos de proceder com a realidade polifacetada salientada por Cupani (2017), a opção metodológica aqui tomada foi uma investigação de natureza quanti- qualitativa, por também concordarmos com Minayo (2009, p. 22) ao defender a opção referida como complementar e “[...] que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”. Como apontado por Minayo (2009, p. 25), “[...] a pesquisa é um labor artesanal realizada fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos,

proposições, métodos e técnicas”. Nessa perspectiva, elaboramos um questionário online, enviado aos professores por e-mail institucional que permitiu obter dados qualitativos e quantitativos que, estruturalmente foi composto por 30 questões abertas e de escala e quatro questões fechadas, distribuídas nas seguintes seções: “perfil docente”, “acesso às tecnologias e condições de trabalho”, “formação” e “percepções sobre a experiência no ensino remoto e implementação das TDIC”. Os docentes participantes da pesquisa o responderam, indicando inclusive o interesse em participar de uma entrevista semiestruturada, gravada, para aprofundar alguns dos aspectos respondidos no referido questionário online. Trataremos neste artigo somente das questões fechadas que trataram de identificar desafios estruturais e pedagógicos para a integração das TDIC ao currículo durante o período de pandemia.

Tabulamos as respostas compondo gráficos categoriais de sistematização das respostas e destes, extraímos duas categorias a serem exploradas nesse escrito: acesso (às tecnologias), desafios pedagógicos e estruturais enfrentados no ensino durante a pandemia. Portanto, a discussão apresentada neste artigo ocupa-se em identificar como foi o acesso dos professores aos usos das tecnologias para fins pedagógicos, os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados pelos docentes durante a pandemia de Covid-19 com base nas respostas dos respondentes, conforme segue.

Do total de 46 docentes que responderam ao questionário, a maioria declarou-se do gênero feminino (87%), com idade entre 31 a 50 anos (71,8%). Residem com ao menos uma pessoa (95,7%) e 67,4% residem com um ou mais filhos(as). A maior parte possui formação inicial em Pedagogia (67,4%) e a especialização consta como maior titulação acadêmica (69,6%). Os tempos de atuação docente variam consideravelmente, sendo maior o número dos que atuam entre 6 a 10 anos (37%). Atualmente, dedicam-se principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (43,5%), mas também contemplam atuação em outros níveis de ensino, como Educação Infantil (30,4%), anos finais do Ensino Fundamental (21,7%) e Ensino Médio (23,9%). Importa registrar que, dos respondentes, apenas uma pessoa atua no Ensino Superior.

O número de docentes que possuem contratação efetiva e docentes que são substitutos ou possuem contrato de Admissão de Professores em Caráter Temporário (ACT) é proporcional. A maioria (65,2%) exerce o trabalho docente de 31 a 40 horas semanais.

Este é o perfil traçado dos respondentes participantes de nossa pesquisa e o fato para além de suas respostas é a consideração iminente de que a forma que essas professoras e professores aprenderam a ministrar aulas apresentou lacunas sobre apropriação tecnológica no momento da pandemia. Não foi um período de normalidade

e as práticas pedagógicas precisaram ser ajustadas, assim mesmo como o ensino àquele momento, na emergencialidade. Nos apoiamos em Selwyn para reafirmar que

[...] as tecnologias digitais são, portanto, vistas como desempenhando um papel fundamental na redefinição de grande parte dos aspectos fundamentais da educação nessa perspectiva, incluindo a redefinição do papel do professor, a reconceituação da ação do aluno e a relação entre a aprendizagem e conhecimento (SELWYN, 2014, p. 42).

As questões de ordem estruturais e pedagógicas evidenciaram um salvacionismo tecnológico de maneira profundamente enganosa, afinal, para além dos aparatos tecnológicos, há de se pensar em estratégias didático-pedagógicas significativas na construção do conhecimento, assim como é necessário aprimorar a cultura de ensino e aprendizagem nessa perspectiva. Esta perspectiva é construída e não é tarefa simples a ser implementada na emergencialidade.

Não é novidade que as resistências sobre os usos das tecnologias ainda ocorrem por parte dos professores, assim como já é de nosso conhecimento que os problemas de infraestrutura, de formação (para pensar estratégias didático-pedagógicas atuais) e de pressão curricular são corriqueiros e acabam por impedir um maior engajamento do currículo ao uso das tecnologias.

Ao considerarmos a continuidade das aulas um movimento indispensável para garantir o acesso/continuidade dos estudantes na escola, a pandemia deflagrou um cenário ainda mais desafiador para a escola e que carece de maior aprofundamento na compreensão sobre como os educadores perceberam suas fluências didáticas com os usos das tecnologias e, como perceberam as desigualdades educacionais que emergiram neste período, seja por questões estruturais, financeiras e outras. Questões já patentes em nosso país e no sistema educacional, como internet ruim ou não acesso, mau uso da tecnologia e das redes sociais etc. São outras formas de ser e estar docente, são outras formas de ser estudante que as subjetividades da pandemia tornaram evidentes e, por isso, não surpreende que reverberem as dificuldades enfrentadas nesse novo modo de ser e estar na escola, como a superação do isolamento social, as dificuldades estruturais escancaradas na ausência de comunicação e usos das tecnologias para além das questões de saúde, questões emocionais e outras.

Resultados

Em análise atenta às respostas aferidas aos questionários pelos professores participantes da pesquisa, constatamos duas categorias importantes que merecem destaque em nosso escrito, a primeira referente ao acesso às tecnologias e a segunda sobre os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados no ensino durante a pandemia, conforme veremos a seguir.

Sobre o acesso às tecnologias

De maneira geral, os docentes participantes da pesquisa possuíam dispositivos que permitiam a condução do seu trabalho remotamente, tais como notebook, computador, smartphone e tablet. No entanto, dispor de equipamentos não foi a única questão envolvida no ensino remoto, o acesso e qualidade da internet, espaço adequado para o exercício tranquilo do trabalho, o conhecimento para realização de curadoria de recursos e estratégias didáticas foram lacunas importantes apontadas pelos docentes e exerceram influência ímpar no desenvolvimento do trabalho docente, especialmente quando houve a necessidade de estar conectado para o trabalho. Sobre isso, os tipos de conexão que os docentes dispuseram no período foram: internet via cabo (50%), internet com conexão via Wi-Fi (50%), internet utilizando dados móveis (37%) e internet fibra (2,17%).

Vale evidenciar que o quesito financeiro fez-se presente nos desafios enfrentados pelos docentes neste período, uma vez que a grande maioria (73,9%) informou que despenderam gastos adicionais para viabilizar o trabalho durante o ensino remoto. Dos que afirmaram despesas adicionais, grande parte informou que estas foram destinadas para melhoria da conexão à internet (47%), compra de equipamentos (40%) tais como notebook, computador, smartphone, SSD (Solid State Drive ou drive externo), tripé, mouse, fone, cadeira e iluminação, e a aquisição de cursos e/ou programas de edição de vídeo (4,3%).

As respostas dos docentes a essas questões financeiro-estruturais nos apontam inúmeros elementos acerca dos usos tecnológicos que estes profissionais fazem na esfera pessoal, evidenciando o pouco ou raro uso para o trabalho ou atividades outras que despendam um maior tempo de dedicação e labor em seus lares. Ao passo que necessitaram trabalhar em casa, utilizar de seus equipamentos para continuidade do trabalho, tiveram dificuldades e a pandemia obrigou as reinvenções que acabaram por negativar as tecnologias para usos educacionais.

O apoio das instituições de ensino deveria ocupar um espaço significativo em um momento de muitas incertezas onde o suporte ao exercício docente, embora tenha se

configurado em ações “apagam incêndio” que foram colocadas em prática, deixaram expostas a questão cultural, a desigualdade social, além da precariedade de infraestrutura tecnológica e de investimento na formação de professores para a docência online (AMARAL *et al.*, 2021, p. 335).

As escolas, em ação tão emergencial quanto a decisão educacional tomada, acolheu na medida do possível os docentes, emprestando equipamentos e ora ofertando subsídios para a compra de pacotes de dados de internet, entretanto, é importante observar de que forma que este suporte chegou na vida dos professores e de que forma impactou as ações docentes. Quando questionados sobre a implementação de políticas de suporte para o desempenho das atividades remotas, 55% dos docentes responderam que não tiveram auxílio e 38% responderam que participaram de políticas com tal sentido, 7% se abstiveram. Dentre as estratégias implementadas estão o empréstimo de chip de internet e empréstimo de notebooks, contudo, alguns docentes relataram que não utilizaram de tais empréstimos ou que tal auxílio não foi útil (5%). Infelizmente, há relatos que apontam que as políticas em questão implementadas não geraram benefícios ou que não impactaram o ofício docente, que não utilizaram o chip de internet e que prefeririam, em termos de eficácia, ter recebido equipamentos que superassem os que já possuíam em suas residências.

Mais uma vez percebemos que

[...] os professores assumem a responsabilidade ativa pelo que ensinam e demonstram alternativas sagazes em suas práticas na mesma medida em que se denunciam distantes da realidade da cultura digital e dos processos que ultrapassam as fronteiras do ensino tradicional (OLIVEIRA, 2020, p. 105).

Nestas análises, constatamos que os professores são intelectuais que modificam os seus fazeres didáticos, ajustam suas rotinas e dão conta de suprir as necessidades inclusive instrumentais tecnológicas mesmo em contextos emergenciais. Claro, a análise destes dados foi realizada com um propósito, a de evidenciar as consequências didático-tecnológicas para o ensino e, apontar que, sem apoio emergencial aos professores, suas percepções sobre as tecnologias diante do cenário imposto entram em derrocada frente ao que os estudiosos entusiastas das tecnologias tentam alavancar. Se falamos das emergências, por que o auxílio ao docente veio depois de medidas que implicam diretamente o seu labor? É certo que não basta o acesso às tecnologias para que as questões curriculares e educacionais sejam supridas, mas ter acesso a um computador conectado à internet é o primeiro passo para que se possa pensar as

questões pedagógicas. Resumidamente, a experiência docente no ensino remoto agora desempenha um papel fundamental na forma como esses docentes enxergam as tecnologias na educação: ainda lenta, visto que as dificuldades do próprio acesso não conseguem ser sanadas e sem resposta direta ao que tange o conhecimento necessário para o uso fluente das tecnologias.

Sobre os desafios estruturais e pedagógicos durante a pandemia

Com a alteração da ambiência de trabalho que se une intimamente aos espaços pessoais, novos desafios nas condições laborais são criados. Para 50% dos docentes, seu espaço residencial foi adequado para realização do trabalho remoto, porém, a maioria (91%) afirma que sua carga horária de trabalho foi alterada e que não trabalhou apenas no horário comercial. Ainda em consequência dessa confluência de ambiências, o aumento das funções domésticas foi mencionado por 80% dos docentes.

Em relação à busca de formação para aprendizagens tecnológicas, 46% dos docentes afirmaram a necessidade de qualificação nesse sentido (utilização de ferramentas de áudio e vídeo). Acerca desse fato, retomamos para discussão sobre o suporte oferecido aos docentes, este não devendo ser provido apenas por meio de empréstimos de equipamentos, mas também na forma de apoio técnico e pedagógico.

Apesar dos docentes informarem terem recebido algum suporte técnico para o desenvolvimento de materiais ou o uso de recursos de TDICs para o ensino remoto, a maioria relatou que este suporte se deu por meio informal com a ajuda de outros professores, sendo reduzida a parcela dos que obtiveram apoio profissional da rede de ensino ou escola em que atuavam.

Notavelmente, 65% dos docentes também afirmaram precisar buscar ajuda por conta própria na internet para atender suas demandas de suporte técnico. Já em relação ao suporte pedagógico para a realização de suas aulas, 43% dos professores não o receberam. A recorrente problemática de desamparo governamental e/ou institucional para a formação continuada com os usos das tecnologias é um dado alarmante no Brasil, dado este que intensifica os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados pelos docentes, mesmo quando temos uma reforma curricular recente que orienta os usos das tecnologias em todas as etapas educacionais.

Entendendo o letramento como a

[...] capacidade de saber utilizar a tecnologia e também de buscar informações, extrair e construir conhecimento. O conceito de letramento digital é muito

semelhante ao conceito de letramento em si, adicionando a este a condição do uso das tecnologias digitais e suas peculiaridades (ÁVILA, 2014, p. 90).

No contexto da pesquisa, 58,6% dos professores afirmaram que tiveram dificuldades por não possuírem os conhecimentos necessários para utilização das TDIC para fins educacionais, enquanto 34% dos docentes afirmaram não possuir conhecimentos tecnológicos para o ensino. Um percentual considerável de professores (63%), não acredita que seus estudantes possuem maior conhecimento tecnológico ou maior letramento digital do que eles mesmos e apenas 37% dos professores afirmaram que se comunicam de maneira eficaz pelas TDIC com os estudantes, ou seja, que se consideram letrados digitalmente o suficiente para o que a educação requer.

É importante destacar que, o uso intenso das tecnologias educacionais em outras perspectivas sobre o ensinar e aprender, acaba-se por requerer análises e reflexões indicativas de usos críticos da mesma, que diverge do uso emergencial feito no contexto da pandemia onde os professores sentiram-se impelidos a utilizarem as tecnologias de modo não habitual, sem o tempo para pensar a respeito, sem experiência de curadoria digital, sem conhecimento de plataformas digitais e sem o tempo necessário para o estabelecimento de estratégias didático-pedagógicas para aulas remotas.

Com isso, ressurge um problema: os professores, que são ou não adeptos às tecnologias, assumem responsabilidades nas escolhas de suas práticas pedagógicas e sociais e acabam investindo a sua própria visão de sociedade e cultura no currículo em ação. Podem ocasionar, assim, uma particularização do que se considera competência e conhecimento, e correm o risco de ficarem limitados às competências disciplinares chamadas de consagradas (previstas na BNCC e nas apostilas/livros didáticos criados a partir dela) ou caindo na armadilha de ficarem focados na simples transposição exaustiva de conteúdos a serem trabalhados (OLIVEIRA, 2020, p. 40).

Considerando a Rede de Educação de Florianópolis - SC, foco de nossa investigação, no ano de 2021, a secretaria de educação registrou 95.646 matrículas de estudantes na educação básica (de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE), e cerca de seis mil educadores e educadoras tiveram que rapidamente compreender as especificidades que a pandemia inseriu ao cotidiano escolar e igualmente adaptar-se ao isolamento social e aos usos indispensáveis das tecnologias para prosseguimento da jornada educacional.

Para grande parte dos professores (67%) o contexto da pandemia afetou a prática de ensino no ensino remoto, e 84% dos docentes afirmaram que ensinar no ensino

remoto é significativamente diferente do ensino presencial. Por esses motivos, os professores afirmaram que o ensino remoto promoveu uma reavaliação em suas práticas pedagógicas, passando por uma adequação do conteúdo para esse novo formato, sendo que apenas 15,2% professores afirmaram que não modificaram significativamente suas estratégias e metodologias de ensino.

Quando questionados se existe a intenção em modificar suas práticas de ensino quanto ao uso de tecnologias, o resultado foi equivalentemente proporcional: 50% dos professores responderam que não modificariam e os outros 50% afirmaram que sim. Aqueles que pensam em modificar suas práticas, mencionaram em grande parte, aumentar o aproveitamento das tecnologias digitais, tanto as ferramentas instrumentais, como programas e plataformas que eles aprenderam a utilizar no ensino remoto, quanto as ferramentas autorais e de criação. Importante destacar que alguns professores que responderam que não modificarão suas práticas, são docentes da educação infantil, modalidade esta que requer outras formas de interação cujo foco específico da faixa etária relaciona-se ao cuidar e brincar.

Ao final do questionário fechado, provocamos os professores a escreverem cinco palavras sobre a experiência docente no ensino remoto. Na maioria das respostas palavras como “desafios” e “dificuldades” apareceram, demonstrando que o momento apresentou demandas preocupantes, visto que para o professor, ao mesmo tempo em que se instituiu a prática do distanciamento social surgiram as demandas do ensino remoto requerendo competência digital que a maioria não possuía. Palavras como “inovação”, “necessidade”, “evolução” e “atualidade” também apareceram em diversas respostas, sinalizando que muitos dos professores acreditam na manutenção e no percurso cada vez mais digital da educação. Além disso, nos depoimentos pessoais houve a prevalência de reclamações sobre sobrecarga de trabalho gerando estresse físico e emocional, bem como diversas ponderações acerca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem sendo desenvolvido de forma remota.

Os desafios estruturais e pedagógicos foram expressivos, a experiência do ensino remoto escancarou as desigualdades referente ao acesso às tecnologias, à aquisição de equipamentos que permitam a realização do trabalho docente, domínio e letramento digital e, conseqüentemente, sobre os problemas vinculados à formação docente não fomentadas por políticas públicas, ainda que não tratadas diretamente nesse artigo.

Considerações finais

Neste artigo buscamos evidenciar os desafios estruturais e pedagógicos para a integração das TDIC ao currículo durante o período de pandemia, enfrentados por

docentes de três escolas de Florianópolis-SC. Os motivos dos desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia da Covid-19 nas três escolas por nós pesquisadas e quais as implicações pedagógicas observadas nesse período evidenciam a falta das políticas públicas de inserção das tecnologias digitais na educação e, por meio das respostas dos professores ao questionário enviado na pesquisa, destaca-se o fato de que os docentes estiveram sozinhos em seus labores, tendo que se apropriar dos conhecimentos necessários para a continuidade de suas aulas de maneira autônoma, assim como investir financeiramente para melhorar suas condições de trabalho.

O ensino remoto reforçou a cultura da precariedade ao qual o trabalho docente cotidianamente enfrenta no Brasil: incertezas, falta de apoio institucional e governamental, lacunas na formação e pouca fluência na concepção sobre o que de fato é a tecnologia e de que forma as TDIC podem contribuir no trabalho docente.

Em contextos usuais de vida, a relação entre tecnologia e educação nos traz o desafio de identificar uma dimensão ampliada da tecnologia, não apenas em dispositivos móveis ancorados na tecnologia digital. Porém, em contextos pandêmicos, a relação entre tecnologia e educação nos trouxe o desafio de reorganizar os princípios do trabalho docente, já que para alguns docentes os usos tecnológicos só se faziam presentes para usos individuais e não laborais.

Os dados obtidos revelam algumas contradições: ao passo que muitos professores reconhecem a importância das TDIC no contexto educacional e apontam a necessidade de revisão de suas práticas, também pontuam que não pretendem utilizar as TDIC no retorno à presencialidade, demonstrando que não há consensos sobre tecnologias quando se trata de educação presencial.

Sobre o acesso às tecnologias e internet, de forma geral, as escolas acolheram os docentes de maneira insuficiente, visto que a oferta de subsídios para a compra de pacotes de dados de internet e empréstimo de equipamentos não foram condizentes com a real necessidade dos professores.

Sobre os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados, a sobrecarga de trabalho que se confundia com os ritos domésticos, a falta de espaço adequado para a realização do trabalho, a pouca fluência digital incluindo a inexperiência de transposição didática do conhecimento utilizando as TDIC, desconhecimento de curadoria de recursos educacionais marcam o cenário da educação emergencial durante a pandemia.

No espectro da formação docente, podemos compreender que há um movimento crescente de mudança do pensamento e de ações articuladas pelas universidades para

a formação inicial ser vinculada às tecnologias, mas existe um abismo entre as intenções e o que acontece de fato.

Como a escola e como os professores lidam com essas demandas educacionais são questões que envolvem não apenas repensar o papel das tecnologias na educação, como também uma série de investimentos no âmbito das políticas públicas visando melhorar as condições de estrutura de nossas escolas, tendo em vista o sucateamento e a falta de manutenção dos equipamentos disponibilizados na maioria delas. Também envolve ações ligadas à valorização dos professores que precisam enfrentar, em suas jornadas de trabalho, problemas que tendem a extrapolar os limites daquilo que é concebido como responsabilidade da educação escolar. Nesse sentido, também são necessárias políticas na esfera dos programas de formação continuada docente, visando garantir tempos e espaços em seu cotidiano pedagógico para que possam coletivamente pensar e refletir sobre suas demandas, além de construírem alternativas para qualificar suas práticas que envolvem as tecnologias.

A capacidade de adaptação aos mais diversos contextos de trabalho já é um marco característico do que é ser professor no Brasil e a pandemia desafiou mais uma vez o desenvolvimento de habilidades que o período exigiu que fossem desenvolvidas e os professores, diante das dificuldades todas fizeram o seu melhor. Que não os desamparemos!

Referências

AMARAL, M. M.; ROSSINI, T. S.; SANTOS, E. A viralização da educação online: a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 334-355, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6825>. Acesso em: abr. 2023.

ÁVILA, S. de L. **Navegar no ciberespaço**: as rotas de navegação de crianças em processo de alfabetização. 2014. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia**: um convite. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC. 2017.

FANTIN, M. **Mídia-educação em debate**: entrevista com Monica Fantin por M. Tavares. 2011.

FEENBERG, A. **Racionalização Democrática, poder e tecnologia**. Construção crítica da tecnologia & sustentabilidade. Brasília: Observatório do Movimento pela tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável – CDS, 2010.

Pandemia e Educação: o que esperar daqui em diante?

Desafios estruturais e pedagógicos no acesso às tecnologias: enfrentamento docente durante a pandemia de COVID-19

DOI: 10.23899/9786589284390.2

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Escolar por Cidades**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/pesquisa/13/5908>. Acesso em: abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2020). **Censo Escolar 2020**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: abr. 2023.

MAIESKI, A.; CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. A didática em um novo tempo: a pandemia e estratégias de ensino-aprendizagem na educação superior. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 24, n. 3, p. 671–691, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8666606>. Acesso em: abr. 2023.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, E. A. S. **As vozes dos professores: contextualização do conhecimento poderoso e do currículo na cultura digital**. 2020. 217 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

SELWYN, N. **Distrusting Educational Technology**. Londres: Routledge, 2014.

WILL, D. E. M.; ESPINDOLA, M. B. de; CERNY, R. Z. Formação Docente na Pandemia de Covid-19: Iniciativas Mapeadas nas Redes Estaduais de Ensino Brasileiras. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2021, online. **Anais...** Belém: Universidade Federal do Pará, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **Prioritizing diseases for research and development in emergency contexts**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/activities/prioritizing-diseases-for-research-and-development-in-emergency-contexts>. Acesso em: abr. 2023.

O pátio escolar e a pandemia: o ar livre como uma nova possibilidade de ensino e aprendizagem

Amanda dos Santos Vieira*

Ana Paula Bristot**

Introdução

O presente artigo buscou responder a seguinte problemática “Qual a importância do pátio escolar no processo de ensino-aprendizagem, dentro da Educação Infantil, partindo dos retornos as aulas presenciais durante a pandemia de COVID-19?”. Desta forma, estabeleceu-se como objetivo geral: compreender a importância do pátio escolar no processo de ensino-aprendizagem, dentro da Educação Infantil, partindo dos retornos as aulas presenciais durante a pandemia de COVID-19. E como objetivos específicos: retratar brevemente a pandemia e seus efeitos dentro da educação; analisar a importância do pátio escolar dentro do processo de aprendizagem; identificar os pátios escolares dentro da pandemia como uma nova forma de ensino/aprendizagem.

Vale ressaltar que tal pesquisa se motivou por as duas autoras terem passado pelo processo de pandemia na função de professoras dentro da área de educação e vivenciado como o retorno as aulas foi um processo que gerou uma necessidade extra da utilização do pátio como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, porque havia a necessidade de se manter o distanciamento e ao mesmo tempo realizar atividades mais atrativas, que reestabelecessem para crianças a sensação de acolhimento dentro da educação infantil.

* Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), sendo bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e integrante vinculada ao Núcleo de Estudos em Gênero e Raça (NEGRA/UNESC).

E-mail: amanda.s.vieira@hotmail.com

** Mestranda em Ciências Ambientais pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Graduada em Pedagogia pela UNINTER.

Sendo assim buscaram compreender se essa foi uma necessidade apresentada por outros educadores e instituições. Para tanto, utilizou-se como metodologia, utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de analisar os materiais que discutem as temáticas acima apresentadas, buscando responder a problemática apresentada.

Para isso, dialogou-se com autores como Trezzi (2021), Brasil (2020; 1998; 2006), Castelli e Delgado (2021), Dessen e Polonia (2007), Unicef (2021), Fedrizzi (2002), entre outros.

A pandemia e a realidade na escola

No dia 11 de março de 2020, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o coronavírus – o vírus que causa a doença Covid-19 – alcançou o nível de pandemia, já tendo se espalhado pelo mundo. E ainda em março, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) contabilizou globalmente quase 300 milhões de alunos afetados pelo fechamento das escolas devido a pandemia mundial (REVISTA BRASIL, 2020).

O Ministério da Educação (MEC), definiu estratégias com o objetivo de minimizar o contágio pela Covid-19 dentro das instituições. E a partir de março de 2020, houve várias medidas de prevenção, sendo uma das principais a suspensão das aulas e demais atividades escolares, em busca de evitar aglomerações (BRASIL, 2020).

De acordo com o documento desenvolvido pelo projeto Criança e Natureza (2020), que buscou auxiliar no planejando da reabertura das escolas apresentando propostas e frisando a importância da de espaços abertos, a pandemia de COVID-19 fez com que as atividades escolares fossem paralisadas com objetivo de diminuir a curva de contágio, buscando preservar a saúde de todos envolvidos no processo educacional e seus familiares. E assim, foi instituído o formato remoto de educação, porém mesmo com todos os esforços dos gestores e educadores, esse formato de educação não foi de acesso a todos em nosso país (CRIANÇA E NATUREZA, 2020). E é neste momento que as escolas, que já estavam preparadas para mais um ano letivo, passam por um desafio que demonstra uma fragilidade: as escolas não estavam preparadas e não tinham capacidade de realizar atendimento remoto e nem os alunos para acompanharem-no (TREZZI, 2021).

E é dentro deste momento que crianças pequenas vivem momentos únicos, que deixarão marcas em toda sua vida. As crianças precisam de movimentos, contato com outros de sua idade e de espaços livres e abertos para viverem suas infâncias da forma mais plena possível. Necessitam assim de contato com animais e a natureza. Contudo,

devido ao isolamento, foram afastadas das creches e pré-escolas, recebendo informações e orientações apenas via internet ou materiais impressos (CASTELLI; DELGADO, 2021).

O pátio escolar dentro do processo de aprendizagem

O pátio escolar é apresentado como um espaço dentro da educação infantil que se destina a contribuir no processo de ensino-aprendizagem, pois nesta interação da criança com objetos, comunidades escolar e lugares proporciona a construção de suas noções sobre o outro e ao mundo em que vive, bem como de suas habilidades (DESSEN; POLONIA, 2007). Vale reforçar que ao brincar, o aluno amplia sua consciência corporal, percebe-se como um ser social, o ambiente que lhe cerca e como pode explorá-lo de acordo com si (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), o brincar se faz fundamental para que a criança possa desenvolver sua autonomia e identidade. É, segundo este documento, dentro deste processo que as crianças trabalham e desenvolvem também sua imitação, atenção, memória e imaginação, amadurecendo também suas capacidades de socializar, através de interações, se utilizando das regras e papéis sociais. Lima (1989), afirma que por meio desse processo de estender a mão até o objeto/brinquedo de seus interesses que a criança adquire noção de distância, exercita seu domínio sobre seu corpo, equilibrando-se, caminhando e correndo.

Corroborando com o pátio como um espaço escolar importante, o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) em que apresenta orientações para o uso dessas áreas recreativas e também de convivência da educação infantil. Nele, busca-se

[...] ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006, p. 8).

O documento ainda propõe que sempre que possível estimular a convivência em grupo, encorajando os alunos a realizarem interações com ambientes internos e externos. Como o pátio que vai pode intermediar a relação interior-exterior e possibilitar atividades na extensão da sala (BRASIL, 2006).

Ao se combinar espaços diferenciados – em relação a tamanho, formatos e materiais – aumentam as possibilidades de utilização pelas crianças, permitindo que as mesmas realizem múltiplas atividades que possibilitaram uma infinidade de acontecimentos. Tanto em pátios grandes quanto pátios escolares menores é importante a criação de ambientes que possibilitem diversas modalidades de uso (FEDRIZZI, 2002). Liempd (1999) traz que o pátio necessita de equipamentos – como gangorras, balanços, escorregadores, entre outros – principalmente aqueles que possibilitem usos diversos, já que as crianças dão preferência por aqueles que podem ser utilizados de formas variadas. Bronfenbrenner (1989) apresenta que ao ocorrer essa interação das suas particularidades com o ambiente há uma mudança na criança dentro do seu período de vida. Sendo assim, um aluno que se interessa por exploração, porém isso só será possível de se concretizar caso tenha a sua disponibilidade um espaço seguro para que possa explorar.

Vale reforçar que para questões de saúde também há avanços, de acordo com pesquisas, crianças com convívio com a natureza acabam sendo prevenidas de doenças como asma, obesidade, diabetes e outras. Bem como o desenvolvimento neuropsicomotor, equilibrar níveis de vitaminas e bem-estar mental (CRIANÇA E NATUREZA, 2020). O contato com a natureza também auxilia

[...] a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança e a capacidade de tomar decisões e resolver problemas, o que por sua vez contribui para a melhora da coordenação psicomotora e do desenvolvimento de múltiplas linguagens. Sem falar nos benefícios associados ao desenvolvimento socioemocional, como a empatia, a aprendizagem de cuidados consigo, com o outro e com o ambiente, senso de pertencimento e de interdependência (CRIANÇA E NATUREZA, 2020).

Sendo assim, se torna imprescindível o contato da criança com a natureza e as diversas experiências disponíveis ao seu redor nos pátios escolares. Mas é com o retorno das aulas presenciais, no período pós-pandemia, que se torna possível observar o quão necessário era para o processo educacional se utilizar de espaços como estes.

Atividades no pátio e a pandemia

Quando há o retorno às aulas presenciais, a partir de 2021, o pátio se torna uma opção para se seguir as normas de afastamento que ainda foram mantidas com o objetivo de evitar aumento no número de casos da Covid-19.

De acordo com a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), seria importante ventilar as salas de forma ou optar por aulas que fossem realizadas ao ar

livre. Estas experiências em espaços abertos foram uma forma de reduzir a chance de transmissão – desde que respeitado as normas de distanciamento e outras que foram estabelecidas –, sendo recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), essas medidas são oportunidades para se pensar para fora das quatro paredes da sala de aula, reformulando ambientes escolares e os métodos de ensino que incluam a natureza no seu planejamento (LUNETAS, 2021).

Depois de um ano de pandemia, o uso excessivo de telas e o distanciamento social, então, o ar livre se apresenta como algo valorizado e que ganha espaço dentro do âmbito educacional. As aulas em ambientes externos passaram a serem vistas como formas de reduzir transmissão e trazer aos alunos maiores contato com o ambiente, sendo adotadas em vários países pelo mundo, incluindo ao Brasil, sendo até mesmo recomendada por instituições internacionais, como OMS e Unicef (MENGUE, 2021).

É preciso considerar os benefícios com o contato com a natureza traz para as crianças, sendo as experiências ao ar livre sendo um elemento para o protocolo de reabertura das escolas. Desta forma,

Após um longo período de contenção corporal e inúmeras perdas individuais e coletivas, o processo de acolhimento emocional aos estudantes passa por oportunidades de interação física (respeitando o distanciamento seguro) e movimentação em áreas abertas (CRIANÇA E NATUREZA, 2020).

O material desenvolvido pelo Criança e Natureza (2020) traz algumas formas de aproveitar o espaço aberto. Um exemplo é a possibilidade de levar carteiras para o pátio, vale ressaltar que se sabe que não é todas as escolas que contam com essa possibilidade, mas aquelas que tem espaços ao ar livre e contato com o verde devem se aproveitar dessas possibilidades. As crianças sentem a necessidade de interagir dentro destes ambientes e é nesse ponto que era necessário estabelecer medidas para que não ocorresse transmissão da COVID-19, mas ao mesmo tempo possibilitar que as mesmas consigam se sentir livres e explorem da melhor forma possível este ambiente tão propício para ensino e aprendizagem.

Conclusão

Durante todo o período de pandemia, em que fomos obrigados a estar muito tempo dentro de casa, o medo de contaminação e de ir para o lado de fora nos colocou sem contato ao mundo exterior. As crianças não tiveram acesso à escola de forma física,

os conteúdos e conhecimento aconteceram por meio remoto, virtual ou impresso. Porém, quando há o retorno das aulas presenciais – ainda dentro das normas de prevenção a COVID-19, é que o ar livre se torna uma possibilidade para que as crianças tenham acesso a processos de ensino- aprendizagem dentro de um contexto mais seguro, bem como coletivo e que contribui para o processo social humano do que as quatro paredes da sala de aula.

Sendo assim, várias instituições começam a recomendar que este formato de aula se torne um padrão e uma busca dentro dos planejamentos das aulas, principalmente na educação infantil. E é dentro destes espaços que as crianças voltam a ter contato com o mundo longe de telas, de seus pais, e seu lado explorador, social e humano é aflorado.

E o pátio, que antes já era um ambiente de brincadeira, se torna mais do que nunca uma nova estratégia para sala de aula e a natureza é apresentada como uma participante fundamental dentro do processo de ensino-aprendizagem, na qual contribui a criança a se conhecer e o mundo ao seu redor.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus –COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 53, p. 39, 18 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil-Matemática**. Brasília: MEC, 1998.

BRONFENBRENNER, U. **Ecological Systems Theory**. 6. ed. Greenwich: Annals Of Child Development, 1989.

CASTELLI, C. M.; DELGADO, A. C. C. Educação infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças. **Sociedad e Infancias**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 31-42, nov. 2021.

CRIANÇA E NATUREZA. **Planejando a reabertura das escolas**: a contribuição das pesquisas sobre os benefícios da natureza na educação escolar. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2020. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Planejando-a-reabertura-das-escolas.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DESSEN, M. A; POLONIA, A. da C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Pandéia**, Ribeirão Preto, v. 36, n. 17, p. 21-32, 2007.

Pandemia e Educação: o que esperar daqui em diante?

O pátio escolar e a pandemia: o ar livre como uma nova possibilidade de ensino e aprendizagem

DOI: 10.23899/9786589284390.3

FEDRIZZI, B. A Organização Espacial em Pátios Escolares Grandes e Pequenos. In: DEL RIO, V.; DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Orgs). **Projeto do Lugar**: Colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo. Rio de Janeiro: ContraCapa/PROARQ, 2002. p. 221-229.

LIMA, M. S. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Editora Nobel, 1989.

AULAS ao ar livre, uma alternativa às escolas na pandemia. **Lunetas**, 26 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/aulas-ao-ar-livre-escolas-pandemia/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MENGUE, P. Aulas ao ar livre ganham espaço para evitar contágio e uso excessivo de telas. **Terra**, 20 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/aulas-ao-ar-livre-ganham-espaco-para-evitar-contagio-e-uso-excessivo-de-telas,aad95c70257cf3776c624a6ac74101770bdnx6te.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

REVISTA BRASIL. Entenda como o novo coronavírus impacta a educação em todo o mundo. **EBC – Rádios**, 19 de março de 2020. Disponível em: <https://radios.ebc.com.br/revista-brasil/2020/03/impactos-educacionais-por-cao-do-covid-19>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. de S. V.; CÂNDIDO, P. **Jogos de matemática**. Artmed: Porto Alegre, 2007.

TREZZI, C. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, [S. l.], n. 37, p. 1-14, abr. 2021.

PRECAUÇÕES na sala de aula durante a pandemia de Covid-19. **UNICEF**, 2001. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/precaucoes-na-sala-de-aula-durante-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 20 jan. 2023.

VAN LIEMP, I. Playground of childcare centers: how to determine their quality? **Bulletin Of People-Environment Studies**, [S. l.], v. 13, p. 29-32, 1999.

Monitoria acadêmica em saúde coletiva: desafios e contribuições para formação em saúde

Nyvia Cristina dos Santos Lima^{*}

Pâmela Correia Castro^{**}

Monique Teresa Amoras Nascimento^{***}

Nádile Juliane Costa de Castro^{****}

Introdução

O ensino em enfermagem vem se transformando, e cada transformação reflete no cenário histórico e social. A sociedade atual impõe reflexões permanentes aos educadores que estão sempre buscando novas e outras estratégias na educação, de maneira objetiva e ampla, a fim de subsidiar a formação de profissionais capacitados para a mediação dos conhecimentos à carreira e atendendo à população (BARRO *et al.*, 2022).

^{*} Possui graduação em Enfermagem/CESUPA (2009-2012). Possui mestrado acadêmico em Enfermagem/UFPA; possui o curso de especialização em Enfermagem Neonatal/UFPA (2017- 2019), Especialização em Saúde Coletiva na UFPA (2019-2021), Especialização em UTI (2021- 2022) e Especialização em Regulação, Controle, Avaliação e Auditoria em Saúde (2022)/UNIBF.

E-mail: nyvia.lima@ics.ufpa.br

^{**} Graduanda do Curso de Graduação Enfermagem (FAENF/ICS/UFPA). Voluntária do projeto de extensão: “Práticas de Educação em Saúde para e com populações tradicionais”. Além disso, monitora e Bolsista na AC Saúde Coletiva. Possui como área de interesse: Saúde Coletiva em Enfermagem, Populações tradicionais, Empreendedorismo em enfermagem, Gestão em saúde, Educação em saúde. Atenção Primária em Saúde, Obstetrícia.

E-mail: pamela.castro@ics.ufpa.br

^{***} Mestranda PPGENF/UFPA. Graduada em Enfermagem (UFPA/2022). Foi bolsista de iniciação científica, de extensão Amazônidas. Integra o Grupo de Estudos em Educação, formação e gestão para a práxis do cuidado de enfermagem (EDUGESPEN). Membro do Grupo de Trabalho e Pesquisa com Povos e Populações Amazônicas Enfermagem (GTPE), presidente do Time ENACTUS UFPA.

E-mail: mtanascimento@gmail.com

^{****} Graduada em Enfermagem (UEPA/2007). Doutora em Ciências: socioambientais (NAEA/UFPA/2019). Mestre em Doenças Tropicais (NMT/UFPA/2010). Docente da Universidade Federal do Pará, lotada no Instituto de Ciências da Saúde. Está docente da Faculdade de Enfermagem e do Programa de Pós graduação em Enfermagem (PPGENF-UFPA).

E-mail: nadiledecastro@hotmail.com

Nessa perspectiva, a formação ultrapassa o ensino pautado na atualização e repasse de conhecimentos, para se tornar um espaço de participação, reflexão e formação para as mudanças e incertezas do processo de trabalho. Como forma de aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem aos alunos de graduação, as Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolvem programas que englobam o tripé universitário, que preconiza as atividades de ensino, pesquisa e extensão (SILVA *et al.*, 2019). No que se refere ao ensino, temos a monitoria como forma de promoção do desenvolvimento de competências profissionais, inicialmente regida pela Lei Federal nº 5540/68 conhecida como reforma do ensino superior e agora revogada pela Lei Federal nº 9.394/96 que se encontra regente; a mesma estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e abrange questões como princípios e fins da educação nacional e organização da Educação Nacional; concedendo ao aluno-monitor a função de moderador no processo de ensino-aprendizagem e permite a participação no desenvolvimento de estratégias pedagógicas, através de um ensino crítico e construtivo, possibilitando a troca de experiências (VARGAS BOTELHO *et al.*, 2019).

Para Silva (2019) a monitoria é inserida no método de ensino considerando um tipo de aprendizado com o propósito de tornar menos rígida a parceria entre discentes e docentes nas atribuições de ensino, pesquisa e extensão dentro desse tipo de ensino. Corroborando com Tavares (2019) que menciona a monitoria como uma prática, onde a busca da compreensão científica relaciona-se diretamente com as tarefas desenvolvidas pelo monitor, tornando uma conexão teórica e prática, experiência essa que inúmeras vezes se torna impossível de ser exercida na rotina do discente.

Pela sua dinâmica, a monitoria se apresenta como um projeto que auxilia nas atribuições a serem feitas pelo docente, tornando se fundamental a presença do mesmo para o seguimento da disciplina. A experiência mencionada justifica-se por oportunizar o aprofundamento do conhecimento teórico e a ampliação das possibilidades de adquirir mais experiências na área da saúde coletiva (SANTOS, 2022).

Quanto à Enfermagem em Saúde Coletiva (ESC), pode-se mencionar como um conjunto de ações de caráter individual e coletivo, situadas em todos os níveis de atenção do sistema de saúde voltadas para promoção da saúde, prevenção de agravos tratamento e reabilitação, centrado na qualidade de vida das pessoas e do seu meio ambiente, levando em consideração o contexto histórico /estrutural da sociedade.

De fato, é um punhado de ações de natureza individual ou coletiva, localizadas de acordo com os níveis de atenção do Sistema Único de Saúde (SUS) para promoção da saúde, prevenção de doenças, tratamento e recuperação, centradas no bem-estar das pessoas e ambiente onde habitam. Levando em conta que a enfermagem em Saúde

Coletiva contribui para o desenvolvimento de profissionais habilitados a trabalhar no SUS, para tal é uma prática de assistência primária e mais recentemente, em virtude de perspectivas de mudanças e de transformações das questões sociais e das políticas de saúde. Focaliza o enfermeiro como planejador, competente na organização dos serviços em todas as áreas da saúde que competem na sua função e nas técnicas epidemiológicas (SILVA *et al.*, 2019).

Para o ensino da saúde coletiva, destaca-se o método de ensino a partir da problematização, representando uma cadeia dialética de ação – diagnóstico – ação, ou melhor, um elo prático – teoria – prática. Esta parte do reconhecimento de problemas da realidade, com objetivo de retornar com informações, sugestões e/ou intervenções efetivas para solucioná-los (TAVARES *et al.*, 2019). Além disso, é um método ativo que mobiliza o potencial social, político e ético dos profissionais em formação. Dessa forma, estudantes e professores ultrapassam os muros da Universidade e aprendem com a realidade, aumentando as chances de se desenvolver nos discentes uma atitude de cidadãos mais comprometidos, críticos e conscientes com a sociedade (NOVAES *et al.*, 2018).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso Superior em Enfermagem (BRASIL, 2018) estabelecem que os conteúdos primordiais para a qualificação em enfermagem devem estar relacionados totalmente ao processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem. Para tanto é primordial que o processo formativo favoreça o olhar ampliado e integral na capacitação do futuro profissional enfermeiro (JARDIM *et al.*, 2021).

Neste sentido, enquanto instrumento para subsidiar a formação em saúde coletiva, no período pós-pandêmico, tem revelado que há inúmeros desafios que devem ser considerados, como da mudança de modalidade e das limitações agora percebidas de continuar com as diversidades e potencialidades das tecnologias digitais no processo de ensino e da condução destes por monitores das atividades curriculares. Logo, perguntou-se: Como os aprendizados do período da pandemia podem contribuir para a formação em saúde coletiva via monitoria acadêmica?

O objetivo deste trabalho foi relatar a experiência de construção do conhecimento sobre Saúde Coletiva por meio da monitoria acadêmica, destacando sua relevância como ferramenta de ensino que reforça os vínculos entre discentes, docentes e monitores da disciplina na pós pandemia.

Relato da experiência

Trata-se de um estudo descritivo do tipo relato de experiência realizado no período pós modalidade remota e híbrida, inseridos no período da pandemia da Covid-19. Os relatos de experiência após o período pandêmico são oportunos para apresentar vivências e descrever contextos que possibilitam refletir sobre processos, observadas questões contributivas para formação em saúde e enfermagem orientadas por aportes teóricos e metodologias ativas de aprendizagem, haja vista que apontam possibilidades para implementar antigas práticas de ensino.

Ocorreu no período de março a junho de 2022 no entorno de um hospital universitário de referência localizado em um bairro periférico do município de Belém, PA, pela Faculdade de Enfermagem, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Participaram uma monitora, um docente e 36 acadêmicos do terceiro semestre. A atividade curricular (AC) foi (ESC), cujo objetivo é apresentar os conceitos básicos de organização e planejamento da Saúde da Família e sua interface entre a Saúde da Família e Enfermagem em Saúde Coletiva e que tem como competências associadas à gestão do trabalho, comunicação e determinantes sociais em saúde, principalmente para compreender os modelos de atenção à saúde e identificar a ação e atuação da enfermagem frente aos diversos programas do (SUS) (UFPA, 2020).

A execução da AC ESC ao longo do semestre baseou-se no ensino com uso de metodologias ativas considerando a aprendizagem baseada em problemas (ABP) como método norteador. Este subsidiou os aportes teóricos discutidos ao longo da condução da ESC pelo desenvolvimento de atividades de estudo individuais e em equipe. Para tanto, utilizou-se métodos ativos, a saber: Problematização, por meio do Arco de Magueréz; e métodos de Aula invertida (Flipped Classroom), além de métodos mistos como exposição dialogada (MENEZES *et al.*, 2018).

Como método de aprendizagem para atividade relacionada à aula prática descrita neste relato, utilizou-se a metodologia sociointeracionista, de modo que os alunos por meio de ações conjuntas construíssem seu aprendizado (VYGOTSKY, 1988). Seguiu-se de duas etapas a partir de dois instrumentos: Ficha de Cadastro Domiciliar e Territorial do E-SUS e Ficha sobre Determinantes socioambientais baseado em aplicações de processo ensino-aprendizagem com metodologias ativas: Aprendizagem baseada em problemas.

Em primeiro momento, para mediar o processo, foi utilizado o instrumento intitulado "Cadastro Domiciliar e Territorial do E-SUS" que subsidiou o processo de aprendizagem para diálogo sobre temas transversais citados nas DCN, como saúde

ambiental, questões étnicas-raciais e territorialidades, que tinha como objetivo discutir por meio do cenário de prática indicadores e elementos inseridos no instrumento e subsidiar a interação com os determinantes sociais em saúde.

Como parte da ação orientada para reflexão do cenário e construção do aprendizado sobre ESC, os discentes foram orientados a dinamizar com pessoas assistidas pelo hospital, inseridos na sala de espera e/ou área externa do serviço de saúde. O professor facilitador realizou as orientações com os discentes e para fins de comunicação e convite aos usuários do serviço, com o propósito de alcançar aceite de entrevista via instrumentos citados e com finalidade de treinamento dentro do ensino e para formação em saúde.

O segundo instrumento intitulado "Determinantes socioambientais" tem o intuito de oportunizar ao monitor, professor e discentes a percepção de quais as determinantes socioambientais interagem no entorno dos serviços. A experiência seguiu para o debate, no qual os achados e registros identificados pelos dois instrumentos, em conjunto, subsidiaram o debate coletivo entre discentes, monitora e docente, usando para a aprendizagem os resultados como ponto para tomada de decisões em saúde coletiva.

Os resultados foram construídos por meio dos registros de relatório de monitoria acadêmica e analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016) ao considerar falas, registros e instrumentos usados.

Como trata-se de um relato de experiência sobre atividade realizada para fins de ensino, não foi necessário a aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa, conforme resoluções do sistema CEP/CONEP, resolução número 510 de 07 de abril de 2016, item VIII.

Resultados e discussões

Nova modalidade e novos desafios

A atividade da monitoria está vinculada à atividade ESC, é ofertada aos discentes do terceiro semestre do Curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal do Pará e tem carga horária total de 105 horas, distribuídas em 45 horas teóricas, 45 horas práticas e 15 horas de extensão. O monitor deve inserir no processo de monitoria as três unidades sinalizadas no plano de ensino vigente na Curso (UFPA, 2020): O Campo da Saúde Coletiva e sua dimensão Conceitual; Educação em saúde e atuação do Enfermeiro na Saúde Coletiva e Programação e

Planejamento Local em Saúde conforme Quadro 01, realizado normalmente de modo presencial.

Quadro 1 – Conteúdos e estratégias utilizadas pelos professores no decorrer da Atividade Curricular Enfermagem em Saúde Coletiva

CONTEÚDOS MINISTRADOS	ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none">• O Campo da Saúde Coletiva;• Dimensão Conceitual;• Conceitos de Saúde Pública, Saúde Coletiva, Enfermagem em Saúde Coletiva;• Análise de saúde da população com base nos seus determinantes e condicionantes a partir do modelo de Dahlgren e Whitehead (DSS);• Os territórios e a Promoção da Saúde.	<ul style="list-style-type: none">• Exposição dialogada;• Jogos interativos;• Dinâmicas de socialização;• Estudos individuais;• Leituras prévias;• Estudos Independentes em equipe;• Tarefas individuais e coletivas;• Produção de materiais tecnológicos educativos.
<ul style="list-style-type: none">• O Campo da Saúde Coletiva e a Enfermagem;• O Cuidado de Enfermagem em Saúde Coletiva;• Educação em Saúde como prática social no trabalho em equipe e na Enfermagem;• Comunicação em Saúde.	
<ul style="list-style-type: none">• O Campo da Saúde Coletiva;• Dimensão Prática;• Operacional;• Estratégia Saúde da Família e o fortalecimento da Atenção Básica: histórico, princípios, objetivos e processo de territorialização;• Educação Popular em Saúde: estratégia para a Promoção da Saúde;• Programação e Planejamento Local em Saúde.	

Fonte: LIMA *et al.*, 2022.

A prática de monitoria seguiu os aspectos indicados nas unidades para formação e subsídio de aporte teórico e contribuição para as aulas práticas. Evidencia-se no desenvolvimento das atividades teóricas, uso de aula invertida, que consiste na inversão

da sequência tradicional das atividades de ensino-estudo-avaliação para a sequência estudo-avaliação-ensino, sendo o estudo realizado individualmente, por pares ou em grupos conforme necessidade da unidade de aprendizagem em que o aluno torna-se protagonistas (MENEGAZ *et al.*, 2018).

A princípio, o acompanhamento da formação teórica mostrou-se satisfatório, pois seguiu o estudo dos conteúdos apresentados na Figura 1. Entretanto, notou-se desafiante a implementação dos instrumentos digitais previstos para serem utilizados no ensino remoto, em virtude da condição limitada de acesso à internet no prédio de execução das aulas, sendo usados assim materiais impressos a fim de diminuir esse déficit. Portanto, manter conexões educacionais realizadas através da modalidade remota se tornou um desafio.

Estudos têm apontado que foi necessário adequar-se no período pandêmico e às modalidades remotas (NASCIMENTO, 2020). A fim de não paralisar o processo de educação, houve a reconfiguração do ensino, de forma emergencial, o qual no Brasil, foi caracterizado pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC) e buscou manter a ênfase o quão é fundamental, na área da saúde, o contato humano, a corporeidade e a troca de experiências, para um ensino de qualidade (CALDARELLI *et al.*, 2021).

Outras limitações também foram encontradas, como a exemplo de dúvidas associadas às desinformações, e sensações negativas por não saber o que esperar de uma atividade de monitoria em enfermagem em saúde coletiva. Além disso, encarregar-se da monitoria pode fomentar o desenvolvimento de habilidades de oratória e liderança, peculiaridades indispensáveis ao professor. Para tanto, utilizou-se da reflexão sobre que ensinar traduz o exercício do diálogo, da troca, da reciprocidade, de um tempo para falar, aprender e ensinar (FREIRE, 2020).

Percebeu-se, em dado momento, a evolução sobre a percepção dos conceitos sobre saúde coletiva dos alunos e do monitor, pelo estímulo das atividades executadas. Isso mostra que o contato é essencial, pois promove o diálogo para a resolução de desafios vivenciados na prática profissional real. A possibilidade de participar na formação de um futuro profissional é extremamente prazerosa e desenvolve transformação social e intelectual (ANDRADE *et al.*, 2018).

Destaca-se que as aulas práticas, em virtude da formação do monitor prevista a partir de outro Projeto Político Pedagógico do ano de 2008, tornara-se desafiante, haja vista que não tinha a inclusão da atividade curricular da ESC. As tarefas, então, seguiram

a lógica de seguir as competências e habilidades necessárias para o processo pedagógico baseado no ensino e aprendizagem (ANDRADE *et al.*, 2019).

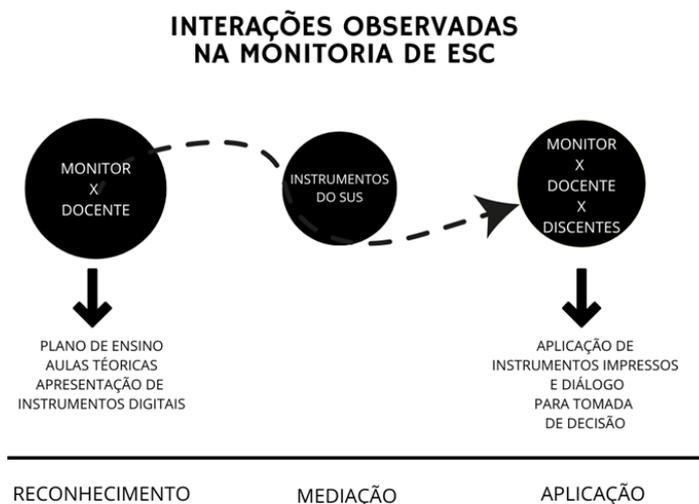
Em contrapartida, a experiência aproximou o monitor da docência, que é uma das metas do programa de monitoria institucional, culminando na elaboração e planejamento de cursos práticos, orientação pessoal, cumprimento rigoroso dos horários das aulas, estímulo pela busca do conhecimento, estímulo à pesquisa, essas atividades agregam valor imensurável à vida acadêmica, e os desempenhos são gratificantes (SANTOS, 2022).

A monitoria acadêmica é fundamental para desenvolver habilidades da docência, manutenção do diálogo entre professor e aluno, desenvolvimento de diferentes conhecimentos e pela interação entre pares (VARGAS BOTELHO *et al.*, 2019). A participação de projetos de monitoria oportuniza para melhorar a formação dos alunos e, ao mesmo tempo, melhorar a liderança estudantil de uma perspectiva acadêmico-profissional à medida que adicionam experiência às suas carreiras, desde que considerada os conteúdos e estratégias adequadas e percebidas pelo monitor (AQUINO *et al.*, 2020).

Metodologia ativas e instrumentos para discussão da realidade

O conteúdo de ESC é desenvolvido pelo docente e discutido com o monitor previamente, e com isso, as atividades de monitoria melhoram a relação entre docente e monitor, e monitor com os alunos, a partir da interação (Figura 2). A interação promove troca de saberes e fazeres, enriquecendo o momento vivido pela monitoria com diferentes atores inseridos naquele processo (SANTOS, 2022). A experiência promove o desenvolvimento da capacidade reflexiva e de aprendizado acerca da ESC e seus instrumentos, em geral de origem digital como do formulário e-SUS.

Figura 1 - Interação entre docente, monitor e discentes mediado por instrumentos do SUS



Fonte: As autoras (2023).

As variáveis coletadas pelo formulário (bairro, município, condições de moradia, localização urbana/ rural, tipo de domicílio, destino do lixo e animais em domicílio etc), foram oportunas para discussão sobre saúde e iniquidades sociais (SENA *et al.*, 2022). Logo, a sua implementação na prática subsidiou conhecimento do instrumento digital e suas finalidades para atuação em ESC.

A roda de conversa para discussão sobre os achados, forneceu espaço para discussão e reflexão por meio dos achados de acordo com a ABP. A roda de conversa é uma metodologia ativa importante para agregar, discutir e por meio dela ocorrerão os diálogos, as trocas de experiências, e vivências ao reconhecimento da importância da adversidade, para tanto, faz-se fundamental o uso métodos inovadores para o desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas na área da saúde coletiva (BORGES *et al.*, 2022).

Este momento permitiu discutir conceitos de alimentação, saneamento básico, rede de serviço, transporte e lazer. De acordo com Costa (2022), esses temas são essenciais para formação em saúde coletiva, pois permite multiplicar objetos e estratégias metodológicas em sua abordagem, o que reforça o objetivo de reflexão crítica sobre os determinantes sociais do processo saúde-doença e sua transformação em ações que promovam a igualdade em saúde (BREILH, 2017).

Outrora, percebeu-se que é possível usar instrumentos digitais ou adequá-los à realidade presencial, com criatividade e inclusão de novos instrumentos. Ademais, destaca-se que a ESC foi conduzida de acordo com a realidade amazônica, suas pluralidades e diversidades étnicas e culturais, que foram discutidas no segundo instrumento e de acordo com o perfil de usuários entrevistados, o que potencialmente se revela em novas realidades em função da dinâmica do serviço de saúde que recebe usuários de diferentes municípios da região norte.

Considerações finais

A experiência encontrada na monitoria é fundamental e necessária no processo de formação na graduação, e através desta, podemos ter uma visão diferente para o enfrentamento das adversidades de saúde do coletivo por meio de estratégias para a modificação das práticas. O aprendizado é enriquecedor para o futuro profissional em formação, certificando que a atividade de monitoria é primordial para implementação de conhecimentos teóricos e práticos que fundamentam a formação profissional de saúde e para fins de docência.

A experiência no contexto pós pandêmico mostrou-se desafiadora quanto a adequação de instrumentos antes utilizados de modo digital, mas que podem ser usados na modalidade remota quando sinalizados no aporte teórico e/ou adequados para a prática presencial, seguindo a lógica de acesso posterior de modo digital quando oportuno ou para revisão de conteúdo.

A limitação da experiência refere-se a não formação do monitor na atividade curricular pela ausência de integração como atividade optativa, identificada no processo de aprendizagem para acompanhamento dos conteúdos e aplicações. reitera-se a necessidade de aplicar a mesma experiência na Estratégia Saúde da Família.

Referências

- ANDRADE, E. G. R *et al.* Contribution of academic tutoring for the teaching-learning process in Nursing undergraduate studies. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online], v. 71, n. 4, p. 1596-1603, 2018.
- ANDRADE, S. R. *et al.* Configuração da gestão do cuidado de enfermagem no Brasil: uma análise documental. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 10, n. 1, fev. 2019.
- AQUINO, E. M. L.; SILVEIRA, I. H.; PESCARINI, J. M.; AQUINO, R.; SOUZA-FILHO, J. A. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Salvador, v. 25, p. 2423-2446, 2020.

Pandemia e Educação: o que esperar daqui em diante?

Monitoria acadêmica em saúde coletiva: desafios e contribuições para formação em saúde

DOI: 10.23899/9786589284390.4

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2016.

BARRO, A. et al. A interface entre a formação continuada do professor e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 11, n. 8, e23011830801, 2022.

BORGES, F. M. et al. Estratégias para promoção da saúde e seus impactos na qualidade de vida de adultos hipertensos: revisão integrativa. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 146–157, jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 573, de 31 de janeiro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BREILH, J. La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). **Revista Facultad Nacional de Salud Pública**, Medellín, v. 31, n. 1, p. 13-27, dec. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2013000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 set. 2022.

CALDARELLI, P. G.; GABARDO, M. C. L. Formação em saúde no contexto da pandemia da COVID-19: desafios e perspectivas. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba, v. 9, p. 188, mar. 2021.

COSTA, H. (Org.). **Saúde Coletiva: interfaces de humanização**. Volume 1. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

JARDIM, S. H. et al. Contribuições das práticas e estágios no curso de enfermagem para a formação acadêmica. **Revista Eletrônica Acervo Saúde** [online], v. 13, n. 2, e6172-e6172, 2021.

MENEGAZ, J. et al. Flipped Classroom no ensino de gerenciamento em enfermagem: relato de experiência. **Escola Anna Nery – Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, 2018.

NASCIMENTO, J. **Adaptação ao ensino superior e os facilitadores da trajetória acadêmica do estudante de odontologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2020. 95 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Odontologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

NOVAES, H. M. D. et al. Pós-Graduação senso estrito em Saúde Coletiva e o Sistema Único de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 2017–2025, jun. 2018.

SANTOS, K. **A formação e atuação docente nos cursos de graduação da UNIFESSPA: análises sobre indicadores de inclusão educacional**. 2022. 195 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2022.

SENA, D. B. de C.; PEDROSA, K. de A.; MOTA, M. de O. Evidências científicas do planejamento estratégico em hospitais públicos: revisão de escopo. **Conjecturas**, [S. l.], v. 22, n. 12, p. 335–351, ago. 2022.

Pandemia e Educação: o que esperar daqui em diante?

Monitoria acadêmica em saúde coletiva: desafios e contribuições para formação em saúde

DOI: 10.23899/9786589284390.4

SILVA, M. J. de S.; SCHRAIBER, L. B.; MOTA, A. O conceito de saúde na Saúde Coletiva: contribuições a partir da crítica social e histórica da produção científica. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 290102, abr. 2019.

TAVARES, P. O. B. **Metodologia da problematização no ensino de ciências**: possibilidade para refletir sobre a prática docente. 2019. 177 f. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2019.

VARGAS BOTELHO, L. *et al.* Monitoria acadêmica e formação profissional em saúde: uma revisão integrativa. **ABCS Health Sciences**, Santo André, v. 44, n. 1, p. 67-74, abr. 2019.

VYTGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Editora CLAE

2023