



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE TOMÉ-AÇU  
CURSO DE LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

**ARLESON SILVA REIS**

**A EDUCAÇÃO BÁSICA E O “PÓS-PANDEMIA DA COVID-19”: O RETORNO À  
SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

**TOMÉ-AÇU/PA  
2023**

**ARLESON SILVA REIS**

**A EDUCAÇÃO BÁSICA E O “PÓS-PANDEMIA DA COVID-19”: O RETORNO À  
SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito avaliativo de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Letras da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA (Campus Tomé-Açu).

Orientadora: Profa. Ma. Sindy Rayane de Souza Ferreira

TOMÉ-AÇU/PA  
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecas da Universidade Federal Rural da Amazônia  
Gerada automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

REIS, Arleson Silva

A EDUCAÇÃO BÁSICA E O ?PÓS-PANDEMIA DA COVID-19?: O RETORNO À SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS / Arleson Silva REIS. - 2023.  
49 f. : il. color.

Orientador: Profa. MSc. Sindy Rayane de Souza FERREIRA

1. Educação pós-pandemia. 2. Tecnologia de Informação e Comunicação. 3. Tecnologia Digital de Informação e Comunicação.. 4. Ensino híbrido.. I. FERREIRA, Sindy Rayane de Souza, orient. II. Título

CDD 370

---

**ARLESON SILVA REIS**

**A EDUCAÇÃO BÁSICA E O “PÓS-PANDEMIA DA COVID-19”: O RETORNO À SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras da Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA, Campus de Tomé-Açu-PA, como requisito parcial para a obtenção de título em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Aprovado em: 10/03/2023

Banca Examinadora

---

Prof. Ma. Sindy Rayane de Souza Ferreira (Orientadora)  
Universidade Federal Rural da Amazônia / Campus Tomé-Açu

---

Prof. Dr. Carlos Alberto Correia (Membro interno)  
Universidade Federal Rural da Amazônia / Campus Tomé-Açu

---

Prof. Dr. Jomson Teixeira da Silva Filho (Membro interno)  
Universidade Federal Rural da Amazônia / Campus Tomé-Açu

## DEDICATÓRIA

Primeiramente, dedico este trabalho a Deus, pois, a fé nele me sustentou do início ao fim deste curso.

Em segundo, a minha mãe Juraci da Costa e Silva, a meu pai Adelson Reis Alves.

Em terceiro, a minha avó Francisca da Costa e Silva, e a meu avô José Ferreira da Silva, pelas orações.

Em quarto, as minhas irmãs, as minhas sobrinhas, e a toda minha família pela rede de apoio desde o começo do curso.

E por fim, a Dona Arlene dos Reis Silva, a Letícia dos Reis Silva, e a Patricia dos Reis Silva, pelo apoio desde o começo do curso.

## RESUMO

Esta pesquisa investigou os desafios da educação para pós-pandemia da COVID-19 no que se refere as lições vividas para os professores do ensino fundamental anos iniciais. O objetivo geral foi analisar os desafios da educação para pós-pandemia da COVID-19 no que se refere às lições vividas pelos professores do ensino fundamental anos iniciais. Elegeu-se como objetivos específicos: a) descrever os desafios do ensino-aprendizagem colocadas pelas Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC no período pandêmico; b) analisar os desafios dos professores para atingir o currículo escolar no período pandêmico por meio das atividades remotas; e c) apontar as possibilidades metodológicas do ensino-aprendizagem híbridos pós pandemia. Esta é uma pesquisa bibliográfica e de campo. A coleta dos dados se deu através de um questionário semiaberto composto por nove perguntas, as quais foram respondidas por cinco professores da educação básica que deram aulas no período pandêmico. Os resultados evidenciaram que a falta de acesso à internet influenciou no processo de ensino-aprendizagem remoto, dificultando a produção e circulação dos materiais didáticos. Além disso, a falta de acompanhamento da família e a não alfabetização e letramento também dificultaram o alcance dos objetivos educacionais no cenário pandêmico e pós-pandêmico. Apesar dos desafios frisados, ficou evidenciado que há sim a possibilidade de aplicar o ensino- aprendizagem híbrido, porém, será necessário investimento na educação atual para preencher as lacunas de falta de acesso à internet, suporte material/tecnológico/financeiro ao professor e também ao aluno.

**Palavras-chave:** Educação pós-pandemia; TIC; TDIC; ensino híbrido.

## ABSTRACT

This research investigated basic education and the return to the elementary school classroom after the covid 19 pandemic. of elementary school. The following specific objectives were chosen: a) to describe the challenges of teaching and learning through Information and Communication Technology – ICT and TDIC in the pandemic period; b) analyze teachers' challenges to achieve the school curriculum in the pandemic period through remote activities; and c) point out the possibilities of post-pandemic hybrid teaching-learning. This is a bibliographic and field research. Data collection took place through a semi-open questionnaire consisting of nine questions, which were answered by five basic education teachers who taught during the pandemic period. The results showed that the lack of internet access influenced the remote teaching-learning process, hindering the production and circulation of didactic materials. In addition, the lack of family support and lack of literacy and literacy also made it difficult to achieve educational objectives in the pandemic and post-pandemic scenario. Despite the highlighted challenges, it was evident that there is indeed the possibility of applying hybrid teaching-learning, however, it will be necessary to invest in current education to fill the gaps of lack of internet access, material/technological/financial support to the teacher and also to the student.

**Keywords:** Post-pandemic education; ICT; TDIC; hybrid teaching.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>14</b>
<b>3.1</b>	<b>Educação e as Tecnologias (digitais) de Informação e Comunicação: desafios contemporâneos .....</b>	<b>14</b>
<b>3.2</b>	<b>Os processos de ensino e aprendizagem: cenários vividos na pandemia e visões para o pós-pandemia .....</b>	<b>17</b>
<b>3.3</b>	<b>Materiais didáticos e o uso das TDIs durante a pandemia.....</b>	<b>25</b>
<b>3.4</b>	<b>O currículo escolar do ensino fundamental e o uso de material didático: aproximações e distanciamentos para o pós- pandemia .....</b>	<b>29</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>35</b>
<b>4.1</b>	<b>A educação, os professores e os alunos: as impressões dos professores sobre o desenvolvimento dos conteúdos para o pós-pandemia.....</b>	<b>35</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>46</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIA .....</b>	<b>48</b>

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Art. 6º da Constituição Federal (doravante CF), a educação é um dos direitos sociais que vai ao encontro do artigo 22, Inciso XXIV da CF, a qual, por meio da União, compete legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional promulgada na lei 9.394/96. Inclusive, o Artigo 36, 3º da lei 9.394/96 propõe a Base Nacional Comum Curricular - BNCC<sup>1</sup> que de modo geral é um documento normativo que norteia tanto os currículos quanto as propostas pedagógicas. Pelo exposto, engendram a estrutura e funcionamento da educação, fenômeno investigado neste trabalho, delimitando-se ao ensino fundamental, anos iniciais, de faixa etária prevista para 06 a 10 anos de idade, com duração de cinco anos, conforme a Resolução CNE/CEB 03 de agosto de 2005.

O funcionamento da educação no mundo sofreu um grande impacto quando a pandemia do novo coronavírus (COVID 19) alastrou-se em 2019. Segundo Netto e Corrêa (2020, p. 19), “[...] categorizada como uma pandemia em 11 de março pela Organização Mundial de Saúde (OMS)”. Nesse sentido, foram tomadas providências para conter a disseminação da doença no mundo e seu poder de impactar as pessoas levou à maior crise de saúde mundial e o alastramento foi considerado o mais rápido do último século.

No Brasil, uma das providências tomadas na área da educação foi a MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020 oriunda da Lei nº13.979 que no uso das atribuições legais dispensou a obrigatoriedade de dias letivos tanto na educação básica quanto no ensino superior. No que tange ao ensino fundamental, diante da persistência do Covid-19, o Art. 4º, Inciso II, § 1º, da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021 determinou o cumprimento da carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas por meio de atividades pedagógicas não presenciais “[...] vinculadas aos componentes curriculares de cada curso de cada etapa, mediante uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária” dando autonomia para os Estados e Municípios adotarem de forma cabível seus currículos dentro das habilidades e competências, cumprindo a devida carga horária a qual o professor estaria sujeito a se adequar de maneira inovadora e tecnológica.

No bojo da resolução acima, os Art. 5º, §1º, §2º, e §3º propõem também o reordenamento curricular flexível para cumprir os objetivos de aprendizagem e

---

<sup>1</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

desenvolvimento da educação básica “[...] por meio da adoção de um continuum curricular de 2 (dois) anos/séries escolares”, bem como “[...] a garantir aos estudantes a possibilidade de conclusão do aprendizado da respectiva etapa da Educação Básica”, culminando em “[...] minimizar os impactos das medidas de isolamento na aprendizagem dos estudantes”. Além da reorganização do calendário escolar, a referida resolução estabeleceu as medidas no retorno presencial das atividades de ensino e aprendizagem em seu Art. 1º, 2º e 3º.

A educação que tínhamos como parâmetro antes da pandemia está se resignificando, principalmente, pelo desafio de promover as atividades pedagógicas não presenciais que geraram outros desafios tanto para os professores quanto para os estudantes. Desse modo, abre-se um leque de novas perspectivas da educação para o pós-pandemia.

Ancorando-se no pensamento de MATTAR (2022), sugerimos que a perspectiva da educação para o pós-pandemia será o ensino-aprendizagem híbrido conceituada por Canclini (2003, p. XIX, *apud* SOUZA, BARROS, DUTRA et al. 2021, p. 5) como “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

Considerando que a educação básica nesses dois anos (2020-2021) esteve em modelo de Ensino Remoto Emergencial-ERE, é de extrema importância investigar: quais os desafios de professores do ensino fundamental anos iniciais, no período pandêmico, no retorno às aulas presenciais após a pandemia, e se há possibilidade de o ensino-aprendizagem ser híbrido, pois, com esses resultados, será possível dar um parâmetro de perspectivas pós-pandemia na educação, tanto para a literatura na área quanto para a sociedade.

Também no período pandêmico os educadores, e educandos tiveram que se adaptar ao modelo de ensino remoto que, por sua vez, foi uma medida provisória emergencial encontrada pelo Ministério da Educação. Não se trata de um modelo de educação a distância, na verdade, tratou-se de um ensino-aprendizagem por meio de atividades remotas. As experiências dos professores e desafios encontrados devem ser pesquisadas para ressignificação teórica do modelo de educação presencial antes da pandemia para uma modelo de educação no cenário pós- pandemia.

Diante da excepcionalidade das práticas no ensino-aprendizagem por meio de atividades não presenciais durante o período pandêmico, das experiências adquiridas nesse processo, dos desafios encontrados pelos sujeitos envolvidos nesse processo, é que surge a necessidade de investigar o tema da educação

básica na perspectiva do contexto pós-pandemia. De modo geral, a educação sofreu mudanças no período pandêmico e terá que se ressignificar para um novo modelo de educação pós pandemia. É de suma importância investigar e trazer reflexões teóricas sobre o tema para contribuir com a literatura e preencher as lacunas a fim de promover uma nova educação que possa atender a demanda pós pandemia.

Contudo, além da importância social e acadêmico-científica de se estudar o tema desta pesquisa, vale ressaltar também a sua importância profissional, pois são desafios que os professores em formação encararão e que professores em exercício estão passando. Inclusive, muitos desses desafios impactam a vida profissional do educador, principalmente no que tange à formação continuada e aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem para atender a demanda no cenário pós-pandemia.

O objetivo geral desta pesquisa foi de analisar os desafios da educação para pós-pandemia da COVID-19 no que se refere às lições vividas para os professores do ensino fundamental anos iniciais. Elegemos como objetivos específicos: a) descrever os desafios do ensino-aprendizagem colocadas pelas Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC e Tecnologia Digital de Informação e Comunicação - TDIC no período pandêmico; b) analisar os desafios dos professores para atingir o currículo escolar no período pandêmico por meio das atividades remotas; e c) apontar as possibilidades do ensino-aprendizagem híbridos pós pandemia.

## 2 METODOLOGIA

Nesta seção descreveremos a sequência dos processos metodológicos adotados para realização desta pesquisa, na seguinte sequência: pesquisa bibliográfica, de campo, explicativa, de abordagem qualitativa e quantitativa, aplicação de questionário semiaberto, sujeitos da pesquisa, e análise interpretativa das informações.

Segundo Fonseca (2002, p. 32 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 37), a pesquisa bibliográfica é:

[...] feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Nesse sentido, fez-se um levantamento dentro da literatura acerca do tema investigado nesta pesquisa por meio da pesquisa bibliográfica, pois, com base nesse levantamento, foi possível a fundamentação teórica acerca do tema e das especificidades do fenômeno investigado, utilizando para isso várias fontes.

Também realizou-se uma pesquisa de campo. Nesse tipo de pesquisa, “[...] o processo de coleta de dados se dá no local de onde ele emerge [...], o pesquisador está diretamente articulado com o espaço (fonte) do qual decorrem as suas informações”. (FONTANA, 2018, p. 65)

Nesse liame, esta pesquisa se caracterizou-se como explicativa, uma vez que “[...] além de registrar, analisar, classificar e interpretar os fenômenos estudados tem como preocupação central identificar seus fatores determinantes.”. (PRODANOV, 2013, p. 53)

Em uma escola de ensino fundamental anos iniciais do município de Tomé-Açu-PA foi o local onde coletamos os dados aplicando um questionário semiaberto no qual:

[...] são instrumentos de coleta de dados constituídos por uma série sistematicamente estipulada de questões que, por sua vez, devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. [...] o entrevistado pode responder de forma dinâmica e espontânea considerando o léxico de entendimento propriamente seu. Essas questões viabilizam uma resposta livre do informante, que abre mão assim, de uma linguagem própria na emissão de suas representações, visões e opiniões. (FONTANA, 2018, p. 74-75)

O questionário contém 09 (nove) perguntas elaboradas com base nos desafios de ensino-aprendizagem no período pandêmico e possíveis indicativos para um ensino-aprendizagem pós-pandemia Covid-19. Das nove perguntas, três eram sobre os desafios de ensino-aprendizagem por meio da TIC e TDIC no período pandêmico, três acerca dos desafios dos professores para atingir o currículo escolar no período pandêmico por meio das atividades remotas, e mais três a respeito das possibilidades metodológicas do ensino-aprendizagem híbridos pós-pandemia. O questionário foi disponibilizado aos participantes em formato impresso para responderem de forma subjetiva cada questão.

Os sujeitos desta pesquisa foram cinco professores da educação básica do ensino fundamental, anos iniciais, da rede de ensino Público do Município de Tomé-Açu-PA, os quais atuaram no ensino remoto emergencial.

Após a aplicação dos questionários, foi realizada a análise interpretativa das respostas dos participantes fazendo sempre uma correlação com o referencial

teórico deste trabalho, culminando em generalizações fundamentadas.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Educação e as Tecnologias (digitais) de Informação e Comunicação: desafios contemporâneos

De modo geral, são muitas as possibilidades de ensino por meio das TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, entretanto, essas possibilidades diminuem, tornando-se um desafio diário na educação básica, quando não há meios tecnológicos e equipamentos digitais para o professor/aluno, ou seja, quando nem todos têm acesso, por diversos fatores, principalmente o econômico.

De acordo com Santos e Sales (2017 *apud* DE CAMARGOS JÚNIOR, 2020, p. 3), as TDICs são:

[...] como aparatos que se baseiam em conexões criadas pela Informática, Internet e redes sem fio. São recursos que permitem a convergência de mídias, ou seja, a integração de texto escrito, áudio e vídeo em um mesmo arquivo ou mídia. Smartphones, notebooks e tablets exemplificam o conjunto formado pelas TDIC.

Seja nas cidades, seja nas zonas rurais, a realidade é: ou a escola não fornece internet, nem TDICs que alcance todos os alunos, ou o estudante não possui aparelho digital, nem internet. Na verdade, muitas vezes o ensino por meio dos gêneros textuais só é possível com o uso das TICs, como: o livro didático e quadro, aliado às técnicas de ensino como aula expositiva dialogada (LOPES, 2011), utilização do texto como técnica de ensino (AZAMBUJA ; SOUZA, 2011) e o debate em sala de aula (CASTANHO, 2011).

Tomar o livro didático como o professor, ou ainda, menosprezá-lo, é fazer mal- uso de uma TIC. Um livro didático elaborado com qualidade é uma TIC que o professor pode utilizar de forma contextualizada para construção do conhecimento com o estudante. Esta é justamente a proposta da coleção Apoema, da Editora Brasil, disponível tanto impresso quanto digital e comentada na live sobre a qual discutiremos abaixo.

Na live “Produção de texto e multimodalidade: diálogos com a BNCC”<sup>2</sup>, os professores que elaboraram a coleção do livro didático debateram o processo que é pensar nas propostas de sequências didáticas de ensino de leitura e produção de

---

<sup>2</sup> EDITORA DO BRASIL. Live Arco43 | Produção de texto e multimodalidade: diálogos com a BNCC. Youtube, 2020. Disponível em: < <https://youtu.be/QSvhTx3AJ6s>>. Acesso em 11 Nov 2022.

textos multimodais na perspectiva do letramento em consonância com as diretrizes curriculares BNCC - Base Nacional Comum Curricular<sup>3</sup> e PCNs - PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS<sup>4</sup> para formar sujeitos críticos autônomos capaz de interagir por meio das TDICs e TICs.

Pode-se extrair do debate diversas ferramentas, como o livro impresso e o o livro digital. Dentro do livro didático mapas mentais, materiais complementares como caderno de produção de texto, sem linhas, banco de questões, aliadas à revisão de texto, escrita colaborativa e, as propostas para produção textual que levam a produção de diversos materiais didáticos com uso das TICs e também das TDICs, como: vídeo no Youtube, cartazes contendo outros gêneros; resenha, quadrinhos, cartas, memes, gifs, Feeds do Instagram, WhatsApp, Facebook.

Para a produção do texto e revisão, por exemplo, o professor poderá disponibilizar em suas aulas de redação folhas com linhas, e no rodapé, descritores de avaliação tais quais, escrita, pontuação, coesão, coerência, criatividade. Em que pese ser uma ferramenta simples, trata-se de um recurso importante para avaliar as produções dos estudantes dando um retorno imediato sobre essas produções textuais.

A competência geral 5 da BNCC propõe “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação” (BRASIL, 2018, p. 09). Essa competência sugere ao professor trabalhar com gêneros digitais, seja por meio das TICS ou por meio das TDICs, explorando os tipos de leituras do texto escrito, da oralidade e das leituras multimodais e multissemióticas através das ferramentas acima citadas, culminando em produções textuais e na circulação dessas produções vinculadas a realidade do aluno, pensando também no seu futuro protagonismo por meio da prática social com o uso das TDICs.

Os professores são responsáveis por formar leitores críticos e, dessa forma, têm que adotar metodologias para trabalhar com públicos nativos digitais e imigrantes digitais, definidos como:

[...] imigrantes digitais são aqueles que cresceram inseridos e cercados pelas TICs, em especial as digitais. Desse modo, a tecnologia analógica típica do século XX – como câmeras de vídeo, telefones com fio, informação não conectada (livro, por exemplo), disquete, dentre outras – é ultrapassada na percepção dos nativos digitais, que desde a mais tenra idade têm acesso às tecnologias digitais – como smartphone, pen drive, televisão digital, internet sem fio, dentre outros aparatos. Já os imigrantes digitais possuem um acesso tardio às tecnologias digitais e, por isso, precisam, na maioria das vezes, passar por um processo de adaptação, que, por sua vez, pode ser maior ou menor conforme o interesse e a disponibilidade em aprender. (PRENSKY,

<sup>3</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

<sup>4</sup> Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. B823p Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p.

Portanto, nas práticas pedagógicas devem utilizar os gêneros textuais e digitais, artefatos culturais, sob o prisma dos documentos oficiais como: PCNEM-Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL, 1999); PCN+ de Língua Portuguesa, BNCC (2018) para mediar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa adotando a perspectiva dos multiletramentos (ROJO ; MOURA, 2019), seja por meio das TICs utilizando ferramentas que sejam acessíveis aos alunos e quando possível por meio das TDICs.

De acordo com Ocde, Roach e Attardi (2021 *apud* MATTAR, 2022, p. 49) “Formar professores para fornecer o ensino online e formar alunos para navegar pelo conteúdo e pela plataforma em cursos online é fundamental para uma educação eficaz para as pessoas em todos os níveis educacionais”. O fato é que nem todos os educadores têm acesso a essa formação para lidar com o contexto tecnológico na educação.

Contudo, tal como apontado por Gnaur et al. (2020 *apud* MATTAR 2022, p. 19), no contexto da pandemia do covid-19 amplificou-se a “[...] necessidade de dar aos educadores programas de formação continuada e de construção de competências para o uso da tecnologia em seu ensino. ” Inclusive, trata-se de um dos desafios durante a pandemia, o professor se adaptar ao ensino-aprendizagem por meio da tecnologia a saber, a adaptação do professor ao processo de ensino aprendizagem por meio das metodologias voltadas ao ambiente tecnológico e digital.

### **3.2 Os processos de ensino-aprendizagem: cenários vividos na pandemia e visões para o pós-pandemia**

Ao contrário do que pressupõe o senso comum, as teorias de ensino-aprendizagem não são oriundas da área da educação. Na verdade, elas são implantadas na educação. São por elas que se nortearão as concepções de ensino-aprendizagem, de conhecimento e de educação. Discorreremos brevemente, a seguir duas teorias: a skinneriana e a piagetiana, respectivamente.

Segundo Rodrigues (2002), o behaviorismo radical tem como representante Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), para o qual não se trata de uma ciência do comportamento humano, mas, sim, a filosofia dessa ciência. No Brasil, a associação ABPMC – Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental, fundada em 1991; reúne seguidores do behaviorismo skinneriano, chamados de analistas do comportamento, os quais trabalham em outras áreas aplicadas como a educação, o trabalho e a comunidade.

A análise do comportamento, por sua vez, é derivada do behaviorismo skinneriano e apresenta uma abordagem de investigação e aplicação que tem como base a filosofia behaviorista do comportamento behaviorista radical. Então, busque-se no ambiente físico, social e não social condições e circunstâncias que afetam o comportamento. Através do modelo de seleção por consequências, privilegia-se o comportamento operante sob o qual, o indivíduo atua, faz, age, opera sobre o ambiente, modificando-o e sendo por ele modificado.

De acordo com Skinner, a determinação do comportamento está intrinsecamente relacionada: primeiro, a história filogenética que prevê o reflexo e comportamento humano inato; segundo, a ontogênese na qual cada história de vida produz comportamento operante o qual sob a interação com o mundo o modifica e se modifica pelas consequências; e terceiro, a cultura e as práticas culturais, exercidas e forjadas.

Os três níveis acima citados se relacionam construindo a história comportamental de determinado indivíduo considerado único através dos processos de variação e seleção. Na primeira emissão do comportamento operante há variação do acaso, não é possível explicá-lo ou controlá-lo, mas ele é tomado como parâmetro para explicar as próximas emissões. Entra então a seleção do comportamento agindo sobre ele: fortalecendo ou enfraquecendo, gerando

consequências negativas ou positivas. O professor, por exemplo, pode modelar o comportamento do ato de ler, adequando aos objetivos, gerando uma consequência positiva de leitura no aluno.

Destaca-se, então, que as formas de aprendizagem podem ser por experiência, conforme citado no parágrafo anterior, e também pela experiência do outro, tanto por modelação, quando se observa o que o outro faz e se tem a habilidade para reproduzir, quanto por aprendizagem por regras envolvendo o comportamento verbal, como por exemplo, instruções em um manual.

Para o behaviorismo radical, os comportamentos encobertos, como sentimentos, pensamentos, entre outros, não possuem status causal, ou seja, não são tomados como a explicação. Na verdade, eles são fenômenos a serem explicados, por exemplo, quando um indivíduo chora, é errôneo afirmar que é o sentimento de tristeza a causa indicadora do comportamento, na verdade algum acontecimento o levou à tristeza.

Destarte, Rodrigues (2012) revisou a literatura especializada sobre o behaviorismo (BIJOU, 1970; GIOIA, 2001 e ZANOTTO, 2000) e listou quatro pontos importantes para profissionais da educação ter conhecimento a respeito do tema, a saber: filosofia da ciência; conceitos básicos do behaviorismo radical e análise do comportamento; método de pesquisa em análise do comportamento; e formação para o ensino. Tais pontos formam uma categorização contendo elementos de propostas formativas para o profissional de educação atuar na perspectiva da análise do comportamento.

O professor pode instrumentalizar também a transferência/contratransferência na construção do conhecimento. Observou-se que a teoria de aprendizagem da psicologia como o behaviorismo radical de Skinner pode ser tomado como base para implantação na educação em que o professor pode adotar metodologias flexíveis de acordo com os perfis dos estudantes sob essa perspectiva. Por um lado, pode-se instrumentalizar a transferência professor/aluno para construção do conhecimento interferindo no processo de ensino-aprendizagem.

A segunda teoria que apresentaremos é a teoria Piagetiana “Epistemologia Genética e a Teoria do Desenvolvimento” que parte da premissa de que criança tem a predisposição genética para aquisição do conhecimento, mas que não se restringe só a essa capacidade inata, é preciso também a interação com o meio físico e social para aquisição do conhecimento. A referida teoria agrega na formação profissional como uma teoria de aprendizagem de perspectiva construtivista que pode ser

adaptada e aplicada na construção do conhecimento em sala de aula.

A construção do conhecimento nessa corrente teórica leva em consideração o biológico e o psicológico nas interações sociais, logo o desenvolvimento da inteligência e a aprendizagem ocorrem por estágios cognitivos: a inteligência sensória motora, representação pré-operatória, operações concretas e operações formais. É de suma importância que o professor saiba desses estágios para identificá-los nos diferentes sujeitos educandos e então adotar diferentes estratégias de ensino, respeitando esses estágios, colocando-os como ativo nesse processo que será diferente para cada sujeito devido suas singularidades. Dessa forma, a criança (educando) não é uma tábula rasa quando chega à sala de aula, pois, antes de chegar lá, já adquiriu alguns conhecimentos prévios em interação com o meio físico e social que esteve inserida. O professor deve partir desse conhecimento prévio para a construção do conhecimento.

Quando se fala em adotar estratégias de ensino construtivistas, significa adotar o conceito de adaptação da teoria piagetiana, que diz respeito ao equilíbrio entre os esquemas do indivíduo e o ambiente no qual está inserido, que ocorrem por dois processos simultâneos e interdependentes: assimilação (organização das estruturas internas com o ambiente) e acomodação (mudança das estruturas internas pelas situações externas que o indivíduo é participante).

Assim, quando o professor apresenta um conteúdo ao educando ele entra em desequilíbrio, pois não o domina, então, o educador pode desenvolver atividades que partam do conhecimento prévio dele em relação ao conteúdo promovendo a adaptação desse conteúdo pelo processo de assimilação, progressivamente através da interação (mediador-conteúdo-educando), e continuar com desafios de aprendizagem que promovam a acomodação do conteúdo por parte do educando.

Com efeito, esta teoria de aprendizagem proporcionará diversas contribuições no âmbito da educação. Ancorada nela, será possível ensinar de forma humanizada assumindo o papel de mediador do conhecimento, respeitando os estágios de desenvolvimento cognitivo, promovendo desafios de aprendizagem inicialmente por processos de assimilação, objetivando a acomodação, formando sujeitos ativos e críticos.

Ao passo que se escolhe uma ou mais teorias de aprendizagem da psicologia, é possível aplicá-las na educação articulada a uma teoria de filosofia de educação. Acerca dessas teorias nos ancoramos no livro “Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação”<sup>5</sup> de Ghiraldelli (2001) o

---

<sup>5</sup> GHIRALDELLI JR, Paulo. Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação. <http://www.scribd.com/doc/40206551/Historia-da-Educacao1>. Consultado em, v. 19, p.

qual além de apresentar a sua teoria também discorre sobre as teorias de seus colegas Herbart, Dewey, Freire e Saviani.

Tabela 1 — Quadro geral das teorias pedagógico-didáticas

Herbart	Dewey	Freire	Saviani	Ghiraldelli
Preparação	Atividade e Pesquisa	Vivência	Prática Social	Apresentação e/ou representação de problemas

---

Apresentação	Eleição de Problemas	Temas Geradores	Problematização	Articulação entre os problemas apresentados e os da vida cotidiana
Associação e Assimilação de Conceitos por Comparação	Coleta de Dados	Problematização	Instrumentalização	Discussão dos problemas através de construção de narrativas sem hierarquização epistemológica e articulação das narrativas com as narrativas da vida dos alunos, o <i>romance</i> pessoal
Generalização	Hipótese e/ou Heurística	Conscientização	Catarse	Formulação de novas narrativas
Aplicação	Experimentação e/ou julgamento	Ação Política	Prática Social	Ação cultural, social e política

Fonte: Ghiraldelli Jr. (2001, p. 192-193).

A subseção “As Teorias Pedagógicas em Disputa”, Ghiraldelli Jr. (2001) apresenta um quadro comparativo acerca dos processos de ensino-aprendizagem, que por sua vez, contém a filosofia da educação de seus respectivos teóricos, e ainda sugere a sua teoria a respeito, conforme veremos abaixo.

No quadro acima, Ghiraldelli Jr. (2001) dividiu os cinco passos para o processo de ensino-aprendizagem, além disso, ele comenta e apresenta os cinco passos que julga pertinente para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, sintetizaremos as teorias dos outros autores por meio de Ghiraldelli Jr. (2001) correlacionando também com a teoria sugerida por este nos próximos parágrafos.

Quanto ao primeiro passo, Herbart propõe a preparação que se dá

recuperando um assunto anteriormente dado ou partindo do conhecimento prévio do estudante. Por um lado, Dewey sugere que o início se dá por meio das atividades dos estudantes, sendo assim, o professor deve partir do interesse deles. Por outro lado, Paulo Freire coloca que o processo de ensino-aprendizagem se dá através do professor imerso nas vivências históricas e psíquicas da comunidade. Similarmente, Saviani propõe a prática social, nessa troca de relações entre sujeitos professores e sujeitos estudantes. Concluindo, Ghiraldelli Jr. (2001, p. 195) discorda dos teóricos acima sobre o processo de ensino-aprendizagem se iniciar por meio de “[...] trabalho ou prática social ou vivência”, para ele, se inicia “[...] quando os problemas já estão apresentados ou representados”, os estudantes não são uma tábula rasa, eles vêm carregados de “[...] narrativas que trazem problemas”, daí a sua crítica.

Em relação ao segundo passo, Ghiraldelli Jr. (2001, p. 192) apresenta a articulação entre os problemas apresentados e a vida cotidiana, ou seja, o professor deve ter a sensibilidade de escolher a narrativa junto com os estudantes levando em consideração o ambiente, o nível de escolaridade, a idade, bem como os objetivos. Já Herbart, por sua vez, sugere a apresentação do assunto para os estudantes imbricado aos “[...] conceitos morais, históricos e científicos que serão a matéria do processo de ensino-aprendizagem”. Ao contrário deste, Dewey sugere que se parte do interesse do estudante diante das dificuldades frente aos problemas resultado do primeiro passo que foi a atividade e pesquisa. Paulo Freire segue no mesmo liame de Dewey, porém, dá mais importância ao “[...] temas geradores de discussão” do que para os problemas. Saviane, por sua vez, indica que o segundo passo se dá pela problematização que ocorre quando são apontadas questões a serem solucionadas na prática social para daí verificar o conhecimento a ser assimilado pelo estudante.

Acerca do terceiro passo, Ghiraldelli Jr. (2001, p. 196) coloca e assevera a “[...] continuidade da discussão dos problemas através de construção de narrativas sem hierarquização epistemológica e articulação das narrativas com as narrativas da vida dos alunos”. Já Herbart propõe que a assimilação do assunto dado anteriormente pelo professor ocorre à medida que se associa com as ideias e conceito que o estudante já tem internalizado. Por outro lado, Dewey indica a coleta de dados a ser feita concomitantemente pelo professor e estudantes por meio de todos os recursos que entender pertinentes para enfim solucionar os problemas.

Paulo freire, por sua vez, preconizou a problematização dos temas

gerados no sentido de “[...] relações com o poder, com a perversidade das instituições, com a demagogia das elites etc.” que se fará mediante um diálogo horizontal entre professor e estudante. Saviane convida os professores a não somente “[...] equipar o aluno de técnicas”, mas também promover a instrumentalização dos estudantes na aquisição das “[...] ferramentas culturais necessárias à luta social” com intuito de saírem da engrenagem de exploração.

No tocante ao quarto passo, Ghiraldelli Jr. (2001) propõe a formulação de novas narrativas unindo tanto os problemas do estudante quanto os problemas da narrativa gerando narrativas inéditas, discordando, assim, das sugestões das ideias de “catarse” (Saviani) ou de “conscientização” (Paulo Freire). Enquanto que para aquele as bases sociais são instrumentalizadas na consciência do estudante gerando transformação social, para este o objetivo é quando o estudante toma consciência de sua condição social, portanto para os dois o produto final, ou seja, o conhecimento produzido, é a realidade como ela é. Por outro prisma, Herbart coloca que o estudante deve ser capaz de fazer generalizações a partir do conhecimento novo apreendido por associação. De outro modo, Dewey coloca que o estudante deve ser capaz de “[...] alimentar e formular hipóteses ou caminhos heurísticos através dos dados colhidos na fase anterior”, para isso, o professor e estudante partir do conhecimento prévio da memória estimulando e recursivamente adquirindo novos conhecimentos.

No que concerne ao quinto passo, Ghiraldelli Jr. (2001, p. 194) sugere que o professor e/ou a escola devem estimular a divulgação do material produzido pelo estudante, pois essa nova narrativa acarretará, assim, a construção de novos sentidos “[...] no campo da cultura, política e vida social”. Herbart sugere, então, a aplicação do conhecimento adquirido em contextos inéditos por meio de “[...] resolver problemas, responder questões responde a definições”. De outro modo, Dewey aponta que o estudante será capaz de fazer a experimentação e/ou julgamento recursivamente desde que opte por uma hipótese em relação a outra ou heurística em detrimento de outra. Freire coloca nesse último passo a ação política formando o sujeito, asseverando que ela decorre da solução do problema do passo anterior, o tema gerador. Por fim, Saviani coloca a prática social como último passo onde o estudante equipara seu conhecimento ao do professor o qual também ressignifica seu conhecimento.

Ghiraldelli Jr. (2001) conclui a subseção destacando que o termo “narrativa”

diz respeito a qualquer assunto que o professor achar pertinente abordar, ou seja, é uma habilidade (discurso da realidade como ela é) a favor do professor, culminando sempre em uma narrativa que faz sentido ampliando a democracia.

Então, em primeiro lugar, o educador deve escolher um ou mais princípios das teorias de ensino-aprendizagem, identificar o repertório inicial do aluno, explicitar objetivos educacionais, selecionar os conteúdos acadêmicos, e propor quais os procedimentos para atingir os objetivos.

Ao selecionar os assuntos, o professor vai à procura ou produz um material didático a fim de repassar os conteúdos que, por sua vez, nada mais são do que “[...] produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”. (BANDEIRA, 2009, p. 14).

### 3.3 Materiais didáticos e o uso das TDICs durante a pandemia

Faz-se mister, ainda, salientar que a definição do material didático está atrelada ao suporte (impresso e/ou audiovisual) indo ao encontro de Chartier (2002, p. 61-62 *apud* BANDEIRA, 2009, p. 15) que: “[...] o texto não existe fora dos suportes materiais que permitem sua leitura (ou sua visão) e nem fora da oportunidade na qual pode ser lido (ou possibilitar sua audição).”, bem como ao suporte de novas mídias que utilizam tecnologias (novas tecnologias), em direção ao pensamento de Pfromm Netto (2001, p. 38 *apud* BANDEIRA, 2009, p. 15), o qual afirma que “[...] Tanto nas áreas de materiais impressos como nas da televisão, rádio e informática educativa, ocorreu um refinamento inegável nos procedimentos de produção de materiais para fins de ensino que gerou nova linguagem”.

Com relação ao material impresso, este é o mais tradicionalmente usado, um exemplo é o livro didático que por sua vez é um instrumento que deve auxiliar o professor e o estudante no processo de ensino-aprendizagem. O livro didático costuma conter gêneros textuais literários e não literários que dialogam com os eixos estruturantes da BNCC nas práticas das linguagens. Os textos são os pontos de partidas para unidades de trabalho com a leitura, a oralidade, a escrita e conhecimento sobre a língua. Além do livro, segundo Bandeira (2009, p. 15) “[...] o material impresso pode ser dividido em coleções ou conjuntos, tais como caderno de atividades, guia do aluno, guia do professor, livro-texto, livro didático, livro paradidático, pranchas ilustrativas, mapas etc.”.

O material impresso é um instrumento usado tanto na modalidade de ensino presencial quanto na modalidade de Educação a Distância-EAD, inclusive, este material impresso agora pode ser digitalizado e enviado rapidamente por vários meios como WhatsApp, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, E-mail, etc. Esse avanço fora apontado anteriormente por Pfromm Netto (2001) quando antecipou o surgimento de novas mídias que utilizam novas tecnologias, isso se deve, principalmente ao avanço das TICs e das TDICs.

Quanto ao material audiovisual, segundo Bettetini (1996 *apud* BANDEIRA, 2019, p. 20), este consiste “de um produto, objeto ou processo que, ao trabalhar com estímulos sensoriais da audição ou visão, objetiva a troca comunicacional”. Dessa forma, o referido material imbrica tanto o som quanto a imagem e é uma ferramenta muito utilizada no ensino-aprendizagem. Antigamente era consumido por

meio da televisão, DVD, computador, e hoje em dia é consumido também através da internet pelo aparelho celular graças às TDICs. Entretanto, o acesso às TDICs não são para todos, por diversos fatores, principalmente o econômico, às vezes incluem e às vezes excluem os estudantes. Entretanto, segundo Bandeira (2019, p. 20) trata-se de um material didático de “grande potencialidade a ser explorada no ensino a distância”. A autoria se embasa no argumento de Moran (2000, p. 32) apontando que “Tais possibilidades deveriam ser apropriadas pelos docentes e integradas às suas práticas”.

As novas mídias, segundo BANDEIRA (2019, p. 21), “[...] podem ser entendidas como as possibilidades oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação e entretenimento, por exemplo, no uso de computadores e redes (como a internet)”. De acordo com a autora, através da internet é possível realizar pesquisas por meio de um navegador, acesso a e-mail, ou seja, a disseminação de informações, além disso, assevera a sua utilização como ferramenta de trabalho em Ambientes Virtuais de Aprendizagem-AVA, indo ao encontro do que propõe o Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p. 11): “[...] aulas virtuais, objetos de aprendizagem, simuladores, fóruns, salas de bate-papo, conexões e materiais externos, atividades interativas, tarefas virtuais”.

Devido à pandemia do Covid-19, a educação sofreu um impacto mundial, no caso do Brasil, foram dois anos sem o ensino presencial (2020-2021), culminando no desafio de promover as atividades pedagógicas não presenciais para atender tanto a MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020 quanto a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021, por causa da persistência do Covid-19.

Conforme a medida e resolução supramencionadas, a saída foi o MEC autorizar o Ensino Remoto Emergencial, uma medida urgente, evitando, assim, a disseminação do Covid-19. É necessário ainda salientar que Atividade Remota promovida pelo Ensino Remoto Emergencial difere de Educação a distância, conforme aponta (JUNQUEIRA, 2020 *apud* BARROS, DUTRA et. al, 2021, p. 05):

Não se pode confundir educação a distância (EaD) com atividade remota pela internet em situação de crise grave. EaD é toda uma concepção didática e de estudo e aprendizagem que envolve estrutura, conteúdos, formação e que abrange desde o desenho didático inicial adequado às características da área de conhecimento específica até as avaliações da aprendizagem discente, executada por equipe multidisciplinar treinada. E

existem diversos tipos, diversas concepções de EaD. Atividade remota é fazer alguma atividade temporária via internet, em situações precárias e emergenciais, para tentar reduzir danos da aprendizagem a partir de um sistema de ensino originalmente presencial.

Pelo exposto acima, o ensino remoto difere do ensino a distância, principalmente no que diz respeito a uma concepção didática pedagogia e de estudo e aprendizagem. A aprendizagem remota no período citado não teve um aparato pensado como ocorre na aprendizagem à distância, com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. Durante o período pandêmico, professores e estudantes enfrentaram muitos percalços e tiveram que se adaptar com improvisações tais como: aulas pelas plataformas do Google Meet, criação de grupos de WhatsApp para comunicação e envio dos materiais didáticos em mídias digitais, e ainda nas escolas, a disponibilização de materiais didáticos impressos produzidos pelos professores para que os estudantes pudessem ir buscar, estudar, responder, e levá-los de volta para o professor avaliar.

Em um estudo realizado por Pascueiro et al. (2021 *apud* MATTAR 2022, p. 117) com 116 docentes e 1.545 discentes de cursos diferentes sobre a experiência durante a pandemia no ano de 2020. Os alunos apontaram que a experiência por meio do ensino remoto emergencial foi positiva, mas asseveraram percalços na gestão de tempo, na capacidade de concentração, principalmente nas plataformas e condições de alojamento delas, já os professores queixaram-se do aumento de trabalho. Diante desse cenário, é possível afirmar o primeiro indicativo para a pós pandemia, o ensino-aprendizagem híbrido, ancorando-se no pensamento de MATTAR (2022, p. 13-14):

[...] Durante a pandemia de covid-19, não se pode dizer que vivenciamos um ensino híbrido que combinasse presencial e online. [...] em praticamente todo o mundo, não apenas no Brasil, professores, alunos, gestores e pais vivenciaram o uso de tecnologias, uma educação a distância mais flexível (do que a EaD enlatada) e um ensino remoto emergencial que, certamente, contribuíram para que esses atores reconceitualizassem, mesmo que inconscientemente, a visão que tinham do processo de ensino e aprendizagem. E, é importante ressaltar, que essa reconceitualização foi motivada pela prática, não apenas por um exercício de reflexão teórica. [...] Então, por que se poderia afirmar que a pandemia acelerou a tendência ao ensino híbrido? [...] Dessa maneira, pode-se prever que o ensino e a aprendizagem híbridos poderão se tornar até mesmo uma requisição desses próprios atores, ao menos em algumas situações específicas. Poderá ter se desenvolvido uma consciência teórica (e prática) de que (e como) é possível combinar adequadamente o presencial e o online no

processo de ensino e aprendizagem. [...] Ou seja: é provável que muitos desses atores (não apenas os teóricos e pesquisadores, ou os praticantes da EaD) contribuam para conduzir nossa educação para o blended learning, mas não o mesmo híbrido que já se anunciava antes da pandemia.

Observou-se acima que os desafios vivenciados por professores e estudantes na prática podem contribuir para o aperfeiçoamento teórico no que diz respeito ao planejamento EAD – Educação a Distância. Nesse liame, asseveramos também outros indicativos para a educação pós pandemia ancorando-se na colocação de Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015, p. 28–29 *apud* MATTAR 2022, p. 13):

Na educação, acontecem vários tipos de mistura, *blended* ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (do modelo disciplinar ou não); de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos.

Pelo exposto acima, não somente o ensino-aprendizagem caminham para a tendência híbrida, mas também as metodologias, as tecnologias híbridas, os currículos, bem com o ensino-aprendizagem (formal/informal). Ademais, além do ensino híbrido, outro indicativo é os educadores buscarem se aperfeiçoar em Educação a Distância. Nesse liame, Gnaur et al. (2020 *apud* MATTAR 2022, p. 19) aponta a formação continuada dos educadores e de construção de competências para o uso das tecnologias em sua prática pedagógica. Acerca desta última, MATTAR (2022) retoma Caena e Redecker (2019) para asseverar que as universidades criem políticas públicas para promover as competências digitais tanto dos docentes quanto dos novos alunos. MATTAR (2022) também cita o capítulo “O furtado do design instrucional pós pandemia”, de VaniKenski, o qual traz reflexões acerca do planejamento em EAD apresentando cenários pós pandemia.

### **3.4 O currículo escolar do ensino fundamental e o uso de material didático: aproximações e distanciamentos para o pós- pandemia**

De acordo com o Artigo 205 da Constituição Federal, a educação, além de direito de todos, é “[...] dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, também, o Art. 22, Inciso XXIV, da CF aponta que compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Ressalta-se que de acordo com o Art. 30, Inciso VI da Constituição Federal, compete ao Município “[...] manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental”.

Nesse liame, a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 observa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares, inclusive chegou a estabelecer uma carga mínima anual, em seu §3º, do art. 8, in vesrbis “[...] a carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.”

Faz-se mister salientar que a referida resolução estabelece que o Ensino Fundamental possui duas fases: Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). O foco do nosso estudo se deu nos anos iniciais devido à delimitação do tema em que esta pesquisa se aplica. Ainda, de acordo com o Art. 30 da resolução, os três anos iniciais devem assegurar:

- I - a alfabetização e o letramento;
- II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (CNE, 2010)

Os processos elencados acima são trabalhados pelos educadores em conformidade tanto com o Art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 quanto com o

Art. 26 da Lei 9.394/1996 os quais apontam uma base nacional comum para o currículo do Ensino Fundamental.

A referida Base Nacional Comum Curricular - BNCC<sup>6</sup> tem o objetivo de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Ela aponta os conhecimentos, competências e habilidades a serem alcançados durante a educação básica.

De modo geral, a estrutura da BNCC aborda em dez competências gerais que os alunos devem desenvolver durante toda a educação básica com o intuito de “assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2018, p. 25)

Vejamos a seguir como está organizada a BNCC para o Ensino Fundamental:

---

<sup>6</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Figura 1 — Estrutura BNCC Ensino Fundamental



Fonte: BRASIL, 2018, p. 27.

Como mostra a imagem, o Ensino Fundamental tem cinco áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso). Frisa-se que cada área tem suas competências específicas acerca dos anos iniciais e anos finais, contudo, elas se relacionam com as dez competências gerais e os conhecimentos e saberes dos componentes curriculares.

Por sua vez, conforme Brasil (2018), os componentes curriculares também têm suas competências específicas as quais permitem a articulação horizontal entre as áreas, atravessando todos os componentes curriculares, bem como a articulação vertical, que se dá pela progressão entre os Anos Iniciais e Anos Finais.

Ressalta-se que cada componente curricular contém “[...] um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas”. (BRASIL, 2018, p. 28)

As habilidades, portanto, “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura” (BRASIL, 2018, p. 29).

Toma-se a imagem abaixo, onde é apresentada a estrutura na qual cada habilidade é identificada por um código alfanumérico:

Figura 2 – Estrutura do código alfanumérico



Fonte: (BRASIL, 2018, p. 30)

Observa-se que na estrutura acima o primeiro código (EF) se refere a etapa, ou seja, ensino fundamental, enquanto que o segundo (67) indica 6º ao 7º ano, o terceiro (EF) aponta o componente curricular, ou seja, educação física, o último (01) sugere a habilidade a ser trabalhada, extraída do ano ou do bloco dos anos.

Faz-se necessário, ainda, salientar, conforme Brasil (2018, p. 31), que os agrupamentos das habilidades na estrutura acima não são modelos obrigatórios para o desenho dos currículos; eles são uma forma de mostrar o que “se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental” e servem de orientação na elaboração dos currículos “adequados aos diferentes contextos”.

Nesse liame, em atenção ao Art. 6 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, “[...] o currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo”, isto é, as escolas elaboram o currículo que é o Projeto Político Pedagógico - PPP.

As Secretarias de Educação dos Municípios norteiam-se pela BNCC para formular um currículo unificado, que nada mais é do que um planejamento anual que contempla os quatro bimestres, que, por sua vez, é distribuído para as escolas do Município.

Rege também na referida resolução que na construção do PPP devem participar os profissionais da escola, as famílias dos estudantes e a comunidade local. Ainda de acordo com essa resolução “[...] quanto ao planejamento curricular, há que se pensar na importância da seleção dos conteúdos e na sua forma de organização”. Portanto, tomando como base esses princípios e parâmetros, a escola elabora o PPP, ancorando-se também em teorias de ensino-aprendizagem e teorias da filosofia da educação selecionando e organizando os conteúdos norteados pela BNCC.

No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental é muito utilizada a teoria de aprendizagem de Piaget (1967) aplicada na educação principalmente para fundamentar as atividades pedagógicas através de jogos. Porém, “[...] o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, os jogos (e também as brincadeiras) favorecem o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral” (PIAGET, 1967, *apud* ZOPELARI, 2010, p. 6-7).

Em relação à educação pós-pandemia, imagina-se que será uma educação híbrida “[...] de saberes e valores [...] a articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos”. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI 2015, p. 28–29 *apud* MATTAR 2022, p. 13)

Destarte, em consonância aos autores supramencionados, pressupõe-se

que o currículo para o pós-pandemia será híbrido “[...] um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI 2015, p. 28–29 *apud* MATTAR 2022, p. 13).

A aplicação dos conteúdos constantes no currículo se dará por meio de materiais didáticos tanto disponíveis pelo Estado, conforme previsto no Art. 4º, Inciso VIII da Lei nº 9.394/96 “[...] por meio de programas suplementares de material didático-escolar”, quanto pelos produzidos pelos professores.

Retomando Bandeira (2009), esses materiais didáticos são produtos pedagógicos que podem se apresentar de forma impressa ou audiovisual, tal como propõe Chartier (2002), bem como por meio de novas tecnologias, como sugeriu Pfromm (2001).

Portanto, no período da pandemia, através do Ensino Remoto Emergencial-ERE, os professores elaboraram os materiais didáticos por meios impressos, audiovisuais, e por meio de tecnologias digitais. Pressupõe-se que advém dessa experiência a perspectiva para o pós pandemia: a hibridização dos materiais didáticos, conforme Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015, p. 28–29 *apud* MATTAR 2022, p. 13) “[...] de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados”. Ainda de acordo com esses autores, principalmente, no que se refere ao avanço das TIC e TDIC “Também falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais.

De modo geral, discorreu-se neste capítulo à luz de vários teóricos e Leis o embasamento teórico desta pesquisa, primeiro, contextualizou-se a educação e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação frente aos desafios contemporâneos, segundo, sobre os processos de ensino e aprendizagem nos cenários vividos na pandemia e visões para o pós-pandemia. Terceiro, sobre os materiais didáticos e o uso das TDICs durante a pandemia, e por fim a cerca do currículo escolar do ensino fundamental e o uso de material didático com aproximações e distanciamentos para o pós- pandemia. O referido embasamento servirá com aporte teórico para a análise e discussão dos resultados desta pesquisa que será apresentada no próximo capítulo.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1 A educação, os professores e os alunos: as impressões dos professores sobre o desenvolvimento dos conteúdos para o pós-pandemia.**

Para alcançar o objetivo geral: analisar os desafios da educação para pós-pandemia da COVID-19 no que se refere às lições vividas pelos professores do ensino fundamental anos iniciais, elaborou-se um questionário com nove perguntas, três sobre os desafios de ensino-aprendizagem por meio da TICs e TDICs no período pandêmico, três acerca dos desafios dos professores para atingir o currículo escolar no período pandêmico por meio das atividades remotas, e mais três a respeito das possibilidades metodológicas do ensino-aprendizagem híbridos no pós-pandemia. Durante sete dias, aplicou-se o questionário a cinco professores da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental da rede de ensino Público do Município de Tomé-Açu-PA, os quais atuaram no ensino remoto emergencial e aceitaram ser participantes desta pesquisa, sendo identificados como P1, P2, P3, P4 e P5 na análise dos resultados.

A partir da análise e discussão dos resultados, responderemos a problemática desta pesquisa: quais os principais desafios de professores do ensino fundamental anos iniciais, no período pandêmico, no retorno às aulas presenciais pós-pandemia, e se há possibilidade de o ensino-aprendizagem ser híbrido?

#### 4.1.1 Desafios de ensino-aprendizagem por meio da TIC e TDIC no período pandêmico

Durante o período pandêmico, os professores e estudantes enfrentaram muitos percalços e tiveram que se adaptar ao Ensino Remoto Emergencial-ERE por meio da MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020 oriunda da Lei nº13.979, e da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021.

De acordo com Junqueira (2020 *apud* BARROS, DUTRA et. al, 2021, p. 05), “[...] Atividade remota é fazer alguma atividade temporária via internet, em situações precárias e emergenciais, para tentar reduzir danos da aprendizagem a partir de um sistema de ensino originalmente presencial”. Com a intenção de identificar os desafios de promover o ensino-aprendizagem por meio de atividades pedagógicas não presenciais, por meio das TIC e TDIC, elaborou-se o bloco de três perguntas que serão analisadas a seguir.

- 1) Quais são as dificuldades que você como professor enfrentou durante o ensino remoto?

P1 - [...] ter contato com o aluno. Faltava algo, tempo, havia uma necessidade de contato com o aluno;

P2 - [...] o uso das tecnologias, a falta de companheirismo da família em relação as atividades;

P3 - [...] a falta de interesse de alguns alunos ou pais em vir buscar as atividades na escola, com isso, ficava difícil o fechamento das notas. P4 – Falta de contato pessoal com o aluno para melhor avaliá-lo, e a falta de interesse do aluno;

P5 – Na entrega das atividades, onde tivemos que enfrentar as dificuldades nas estradas quebradas, nos atoleiros, a falta de uma boa internet para elaborar uma boa atividade [...]. (RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS)

Observou-se que a falta de contato com o aluno e a família, bem como a falta de domínio das tecnologias foram um impacto para os professores e para os estudantes. As queixas de dificuldades com a gestão de tempo, a assistência da família/estudantes na entrega e resolução das atividades, e acesso à internet, apontadas pelos professores, são dificuldades que vão ao encontro do que se esperava aplicando Ensino Remoto Emergencial que, por sua vez, se deu por meio de atividades remotas temporárias via internet, em situações precárias e emergenciais tal como aponta Junqueira (2020 *apud* BARROS, DUTRA et. al., 2021,

p 05).

Observou-se na fala de um participante a sua especificidade como professor do campo, que enfrentou dificuldades em planejar as atividades devido à internet ruim, bem como a sua dificuldade em entregar as atividades para os seus estudantes devido ao difícil acesso à zona rural com estradas quebradas e atoleiros.

Portanto, uma vez que se tratava de uma medida de emergência para tentar reduzir danos da aprendizagem a partir de um sistema de ensino presencial, todos foram pegos de surpresa. As dificuldades apontadas nesta pesquisa evidenciaram vários déficits no sistema educacional. Diante disso, faz-se necessário retomar a fala de Gnaur et al. (2020 *apud* MATTAR 2022) sobre a formação continuada para os professores, e desenvolvimento de competências para o uso das tecnologias, mas também é necessário o investimento financeiro e tecnológico no sistema educacional para que se possa estar preparado para o ensino remoto.

- 1) Descreva como você conseguiu trabalhar os assuntos por meio de atividades remotas e quais formatos utilizou (impresso, audiovisual, tecnologias digitais)?

P1 - [...] fazendo resumo bem explicadinho [...] utilizei assuntos e atividades impressas;

P2 – Vídeo aula, e caderno de atividades;

P3 – Através de atividades impressas e áudio visual;

P4 – Impressos;

P5 – Computador, celular e aplicativos como WhatsApp e Google Meet.

(RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS)

Verificou-se nas respostas dos participantes que foi necessário o poder de síntese na tessitura dos assuntos e atividades que foram disponibilizados predominantemente em material impresso e audiovisual indo ao encontro do discurso de Bandeira (2009), de que os materiais didáticos são produtos pedagógicos que podem se apresentar de forma impressa ou audiovisual. Além disso, um dos participantes destacou que usou como ferramentas as tecnologias, conforme Pfromm (2001), sobre a produção de material didático por meios tecnológicos.

- 2) Quais as tecnologias digitais (celular/computador, e outros...) e aplicativos (WhatsApp, Google Meet, e outros...) você usou durante as suas aulas

durante o ensino remoto?

P1 – Celular, e aplicativos como WhatsApp e Google Meet;

P2 – [...] o computador e o celular. Aplicativos, WhatsApp – foram feitos grupos para que aqueles alunos que tivessem acesso à internet poderiam tirar suas dúvidas;

P3 – WhatsApp, Google Meet, e reunião com os pais;

P4 – Computador, celular e aplicativos como WhatsApp e Google Meet;

P5 – [...] computadores, celulares e o aplicativo WhatsApp. (RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS)

Contatou-se nas respostas dos professores a utilização das novas tecnologias digitais durante as aulas, entretanto, de forma improvisada, como prevê o ensino remoto emergencial. Ao contrário da EAD que tem “[...] toda uma concepção didática e de estudo e aprendizagem que envolve estrutura, conteúdos, formação e que abrange desde o desenho didático inicial adequado às características da área” (JUNQUEIRA, 2020 *apud* BARROS, DUTRA et. al, 2021, p 05), o ERE usou as tecnologias digitais sem um planejamento.

#### 4.1.2 Desafios dos professores para atingir o currículo escolar no período pandêmico por meio das atividades remotas.

Um dos desafios dos professores durante o ERE foi adaptar o currículo às atividades remotas. Isto porque o ERE não é um modelo de ensino, na verdade, tratou-se de uma medida provisória emergencial. Portanto, as três perguntas a seguir buscam responder como foi a adaptação do currículo para elaboração da atividade remota, bem como, a influência da atividade remota na aquisição de novos conhecimentos.

##### 1. Você teve dificuldade para atingir o currículo por meio das atividades remotas?

P1 – Não, pois procuro me aperfeiçoar nas pesquisas;

P2 – Senti dificuldade, pois os alunos não cumpriam o período de entrega dos cadernos, não se sabia se eram os alunos que resolviam. Os cadernos vinham incompletos;

P3 – Não;

P4 – O currículo era adaptado, ou seja, com redução de conteúdo. Só assim era atingido;

P5 – Dificuldades sempre temos por conta que há uma diferença do presencial para o retorno, principalmente, quando queremos que o aluno evolua. No presencial eles já mostram dificuldades, imagina longe do professor. Às vezes eram outras pessoas que resolviam as atividades deles. (RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS)

Verificou-se que dois dos cinco professores responderam que não tiveram dificuldades, pois conseguiram flexibilizar o currículo: pesquisando e adaptando o currículo, reduzindo o conteúdo, conforme o Art, 4º, Inciso II, § 1º, da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021. Por outro lado, os professores sentiram dificuldades para atingir o currículo devido a suspeita de que não eram os alunos que respondiam as atividades, inclusive, algumas atividades eram entregues incompletas. Pode-se inferir que não só o currículo flexível, mas também, a ferramenta de avaliação, que eram os cadernos de atividades, era crucial para atingir os currículos.

##### 1. O seu aluno conseguiu desenvolver e adquirir conhecimento através das atividades remotas?

P1 – Acredito que alguns alunos conseguiram sim, outros não, pois tiveram muitas dificuldades, não eram alfabetizados, não sabiam ler e nem escrever o próprio nome;

P2 – Não. A maioria não conseguiu desenvolver as atividades, nesses dois anos de pandemia não conseguiram atingir os conteúdos desejados;

P3 – Alguns sim, os que tinham o acompanhamento da família e de aulas particulares;

P4 – Não respondeu.

P5 – Sim, não como eu almejava que seria, que muitos deles não sabiam ler. (RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS)

As respostas evidenciam que muitos estudantes tiveram dificuldades em desenvolver as atividades remotas e adquirir conhecimento por meio delas, devido não saber ler nem escrever. Por outro lado, destacou-se um fator importante que influenciou o processo de aprendizagem dos alunos que conseguiram desenvolver as atividades: o acompanhamento da família do educando e as aulas particulares. Pode-se inferir, com base no Art. 205 da CF, que a educação, além de direito, é dever de todos, ou seja, a família tem um dever muito importante nesse processo ora influenciando o desenvolvimento do educando, ora para o não desenvolvimento.

Por outro lado, ficou explícita pelas respostas dos professores a dificuldade com os estudantes não alfabetizados dos anos iniciais. Pode-se inferir que essa foi uma demanda que não foi possível atender, uma vez que não havia uma base teórica e metodológica específica para fundamentar a adaptação do currículo ao ERE, conforme proposto no Art, 4º, Inciso II, § 1º, da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021, bem como a aplicação dos conteúdos constantes no currículo, por meio de materiais didáticos (atividades remotas), que assegurasse a alfabetização e o letramento disposto no Art. 30 da RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 7/2010, para os três anos iniciais.

#### 1. Com as escolas fechadas na pandemia, os alunos têm maiores dificuldades hoje?

P1 – Com toda certeza que sim. Com a falta de contato do aluno com o professor, os alunos tiveram baixos rendimentos, e principalmente, alguns deles nem foram alfabetizados;

P2 – Sim. Os alunos não tiveram contato com os professores. Tinham alunos que ao retornar não sabiam ler nem escrever. Dificuldade na coordenação motora e leitura;

P3 – Sim e muitas. Recebi uma turma de segundo ano, eles não tiveram aula presencial na educação infantil, por tanto, não desenvolveram habilidades necessárias para o segundo ano;

P4 – Sim, e são muitas porque hoje temos alunos que estão no sétimo ano

e não sabem ler, outros têm muitas dificuldades de interpretação de leituras. Tem alunos que não estão nem aí para os conteúdos que seu professor está passando;

P5 – Com certeza sim. Muitos perderam o hábito escolar e passaram a desenvolver outras atividades, inclusive laborais. Eles passaram a complementar a renda familiar e para eles isso é muito mais importante do que seus estudos. (RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS)

Observa-se que a principal dificuldade dos estudantes no retorno pós-pandemia é a alfabetização e letramento, segundo os professores, por diversos fatores como vistos acima. Pode-se destacar que o ERE não é um modelo de educação a distância, logo, não havia uma base teórico-metodológica para promover a alfabetização e letramento por meio de atividades remotas improvisadas. Seguindo a determinação do Art. 4º, Inciso II, § 1º, da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021, para o cumprimento da carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas por meio de atividades pedagógicas não presenciais, os profissionais da educação tiveram que improvisar e enfrentaram dificuldades com os materiais didáticos e em qual formato disponibilizá-los aos alunos e pais, pois nem todos tinham acesso à internet nem sabiam manusear as novas tecnologias como apontado pelos professores nas respostas anteriores e nas respostas a seguir.

#### 4.1.3 Possibilidades do ensino-aprendizagem híbridos pós pandemia.

As três perguntas abaixo buscam extrair as experiências dos educadores quanto ao uso das atividades remotas no retorno às aulas presenciais, e suas opiniões sobre a aplicação do modelo de ensino híbrido tal como popô BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, bem como, do uso de material didático se o ensino fosse híbrido.

- 1) No retorno as aulas presenciais você ainda utiliza com seus alunos alguma atividade remota (caderno de atividades, outros...)? Se sim, quais e por quê?

P1 – Não, pois poucos alunos possuem meios para isso;

P2 – Não;

P3 – Utilizo o quadro, pois no retorno eles utilizavam a xerox, então, utilizar o quadro é uma forma de eles saírem da rotina em que estavam acostumados; P4 – Não, presencial;

P5 – Sim. É sempre bom lembrar eles onde que eles tiveram dificuldades e tentar ajudar o máximo para que o aluno tenha bons resultados lá na frente.  
(RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS)

Conforme Junqueira (2020), o ensino a distância utiliza ambientes virtuais de aprendizagem, o que se difere do ensino remoto que utilizou as atividades remotas improvisadas usando tanto as TIC, quando as TDIC. Pode-se inferir, a partir das respostas dos professores, que poucos estudantes possuem meio para isso, sendo este o principal fator para que eles não continuem com as atividades remotas, preferindo a utilização da lousa em sala de aula. O resultado encontrado evidencia uma lacuna que pode ser pauta para as políticas públicas da educação.

- 1) Leia a citação abaixo e responda quais os materiais didáticos você utilizaria no contexto pós-pandemia se o ensino-aprendizagem fosse híbrido?

Na educação, acontecem vários tipos de mistura, blended ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (do modelo disciplinar ou não); de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que

planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 28–29 *APUD* MATTAR 2022, p. 13).

P1 – Desafios, integração digital, integração das áreas do conhecimento;  
 P2 – Não respondeu;  
 P3 – Mediante a realidade local dos nossos alunos, a única ferramenta que nos seria viável era a utilização dos cadernos de atividade remota;  
 P4 – As atividades impressas, os aplicativos, e também as novas tecnologias;  
 P5 – No sistema híbrido o professor faz uso da rede social, como o WhatsApp e o Google Meet. Os alunos não acompanham os grupos por falta de internet nos lares. Existe déficit relacionado a presença dos pais na comunidade escolar. (RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS)

De modo geral, verificou-se que os professores utilizariam em suas práticas pedagógicas as tecnologias híbridas para a circulação do material didático híbrido, mas frisaram uma lacuna a ser sanada: a falta de acesso à internet. Observou-se que um professor partiu da sua realidade como educador e da realidade do educando frisando que a única ferramenta seria o caderno de atividade. Outro professor, também nessa perspectiva, destacou o déficit da participação dos pais na comunidade escolar, e que usaria em suas práticas pedagógicas as redes sociais: WhatsApp e o Google Meet, mas os estudantes não conseguiriam participar por não terem acesso à internet em casa. Pode-se inferir que para aplicação de uma educação híbrida no contexto pós-pandemia deve-se instrumentalizar os professores e estudantes com internet. Quando não há acesso à internet, se é excluído desse modelo de educação híbrido, trata-se de uma forma de segregação social.

- 2) Com base na sua experiência atuando como professor no período pandêmico, explique se o ensino-aprendizagem híbrido pode ser o novo modelo a ser seguido na educação pós-pandemia?

P1 – Sim. Se der suporte material/tecnológico/financeiro ao professor e

também ao aluno; P2

– Não respondeu;

P3 – Para a realidade da escola em que atuo, o sistema de educação híbrido não seria uma opção, porque o trabalho que foi realizado durante a pandemia foi o caderno impresso, pois a maioria dos alunos não tem o aparelho necessário, e principalmente a internet;

P4 – Para mim não, acho que um professor todos os dias em sala de aula terá resultado positivo como sempre aconteceu;

P5 – Na minha opinião, não. Porque não há contato diretamente com o aluno. Mesmo que seja 50% encontro presencial, não supre a necessidade. (RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS)

Sobre a possibilidade de o ensino-aprendizagem híbrido poder ser o novo modelo a ser seguido na educação pós-pandemia, somente um professor respondeu que sim, colocando a condição de haver suporte material/tecnológico/financeiro ao professor e também ao aluno.

Far-se-á necessário, principalmente, que educadores e educandos tenham acesso à internet para que possa ser implantado o ensino híbrido. Além disso, em que pese o suporte material/tecnológico/financeiro ao professor, pode ser promovida a formação continuada dos educadores e de construção de competências para o uso das tecnologias em sua prática pedagógica (GNAUR ET AL. 2020 *apud* MATTAR 2022, p. 19). Os demais professores argumentaram que não seria possível o ensino-aprendizagem híbrido, uma vez que a experiência do ensino remoto emergencial evidenciou que muitos estudantes não têm aparelho necessário, tampouco acesso à internet, e além disso, segundo eles, mesmo que o ensino seja em parte presencial não terá o mesmo rendimento se comparado com o ensino presencial integral.

De modo geral, pode-se afirmar que a problemática desta pesquisa foi respondida por meio da análise e discussão dos resultados que, por sua vez, evidenciaram que durante a pandemia os professores tiveram dificuldades com a falta de domínio das tecnologias, a gestão de tempo, a assistência da família/estudantes na entrega e resolução atividades, e acesso à internet, motivo pelo qual fora disponibilizado o material didático predominantemente impresso. Ocorreu sim a disponibilização em formato audiovisual, a utilização das novas tecnologias digitais durante as aulas, entretanto, de forma improvisada.

Outrossim, constatou-se também que os professores adaptaram o currículo as atividades remotas reduzindo o conteúdo. Os professores frisaram também a suspeita de que não eram os alunos que respondiam as atividades. Outra dificuldade

latente foi a não alfabetização letramento dos estudantes, que retornaram às aulas com muitas dificuldades. Sobre a possibilidade do ensino-aprendizagem híbrido somente um professor respondeu que sim, se houvesse suporte material/tecnológico/financeiro ao professor e também ao aluno, pois muitos estudantes não têm aparelho necessário tampouco acesso à internet.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração as experiências dos educandos da educação básica nos dois anos de ensino remoto emergencial (2020 e 2021), resolveu-se investigar quais os desafios de professores do ensino fundamental anos iniciais, no período pandêmico e no retorno às aulas presenciais pós-pandemia, e se há possibilidade de o ensino-aprendizagem híbrido.

A investigação e reflexões teóricas sobre o tema em questão se fez no sentido de contribuir com a literatura e provocar todos os colaboradores da área da educação a ressignificar suas práticas pedagógicas preenchendo as lacunas atuais para dar conta da demanda da educação pós-pandemia.

Por meio de levantamento bibliográfico fundamentou-se a temática desta pesquisa e elaborou-se um questionário com o objetivo de analisar os desafios da educação para pós-pandemia da COVID-19 no que se refere às lições vividas para os professores do ensino fundamental, com nove perguntas, as quais foram respondidas por com cinco professores da educação básica do ensino fundamental anos iniciais da rede de ensino Público do Município de Tomé-Açu-PA, que atuaram no ensino remoto emergencial.

Conseguiu-se alcançar o objetivo geral desta pesquisa: analisar os desafios da educação para pós-pandemia da COVID-19 no que se refere as lições vividas para os professores do ensino fundamental por meio dos três objetivos específicos: a) descrever os desafios do ensino-aprendizagem colocadas pelas Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC e Tecnologia Digital de Informação e Comunicação - TDIC no período pandêmico; b) analisar os desafios dos professores para atingir o currículo escolar no período pandêmico por meio das atividades remotas; e c) apontar as possibilidades metodológicas do ensino- aprendizagem híbridos pós pandemia.

Em primeiro lugar, os resultados do primeiro bloco de três perguntas vinculados ao primeiro objetivo específico evidenciaram que as principais dificuldades foram a falta de contato pessoal com o estudante, a falta de domínio das tecnologias, a gestão de tempo, a ausência da assistência da família/estudantes na entrega e resolução atividades, e principalmente a falta de acesso à internet culminando, assim, no uso do caderno de atividades em formato impresso, que foi meio o mais acessível aos estudantes.

Em segundo lugar, os resultados do segundo bloco de três perguntas vinculados ao segundo objetivo específico apontaram que os desafios foram: adaptar o conteúdo as TICs e TDICs. Devido à falta de acesso à internet foi disponibilizado predominantemente em material, mas também impresso e audiovisual, utilizando as novas tecnologias digitais de forma improvisada. Apesar desses esforços para a elaboração do material didático, outro fator influenciava para atingir esse currículo: a dificuldade com os estudantes não alfabetizados, uma vez que havia indícios de que não eram os alunos que respondiam os cadernos de atividades.

Em terceiro lugar, os resultados do terceiro bloco de três perguntas vinculados ao terceiro objetivo específico evidenciou que os educadores utilizariam em suas práticas pedagógicas as tecnologias híbridas para a circulação do material didático híbrido, mas frisaram uma lacuna a ser sanada: a falta de acesso à internet. Mencionaram a necessidade de que fosse providenciado o suporte material/tecnológico/financeiro ao professor e também ao aluno, uma vez que muitos estudantes não têm aparelho necessário tampouco internet. Para os professores, mesmo que o ensino seja em parte presencial, não terá o mesmo rendimento, se comparado com o ensino presencial total.

Destarte, os resultados encontrados conseguiram responder a pergunta desta pesquisa, trazendo à tona vários desafios como destacados acima. Dessa forma, pode-se inferir que, dessas experiências, fica a reflexão teórica e prática de que há sim a possibilidade de aplicar o ensino-aprendizagem híbrido. Porém, é necessário investimento na educação atual para preencher as lacunas de falta de acesso à internet, suporte material/tecnológico/financeiro ao professor e também ao aluno, para que se possa, de fato, posteriormente aplicar o ensino-aprendizagem híbrido.

Posteriormente, em futuras pesquisas, pode-se investigar a percepção do professor em relação à implementação definitiva do ensino híbrido, e as formas de se preencher as lacunas encontradas nesta pesquisa fazendo uma reflexão das atuais políticas públicas educacionais, pois, os desafios advindos das experiências dos educadores são o gatilho para que os colaboradores da educação possam transformá-la.

## 6 REFERÊNCIA

AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz ; SOUZA, Maria Letícia Rocha. **O estudo de texto como técnica de ensino**. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Técnicas de ensino: Por que não?**. 21ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2011. ISBN 978-85-308-0182-3.

BANDEIRA, Denise. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. Cursos de Materiais didáticos para smarthphone e tablet. Curitiba, IESDE, p.13.33, 2009.

BARROS, Claudia Cristiane Andrade et al. **Precarização do trabalho docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia**. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : 144p.

CASTANHO, M. E. L. M. **DA DISCUSSÃO E DO DEBATE NASCE A REBELDIA**. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Técnicas de ensino: Por que não?**. 21ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2011. ISBN 978-85-308-0182-3.

EDITORA DO BRASIL. Live Arco43 | **Produção de texto e multimodalidade: diálogos com a BNCC**. Youtube, 2020. Disponível em: < <https://youtu.be/QSvhTx3AJ6s>>.

FONTANA, Felipe. **Técnicas de pesquisa**. In. MAZUCATO, Thiago et al. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: Funepe, 2018.

LOPES, Antônia Osima. **Aula expositiva: superando o tradicional**. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Técnicas de ensino: Por que não?**. 21ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2011. ISBN 978-85-308-0182-3.

MATTAR, João et al. Educação a Distância Pós-Pandemia: uma visão do futuro. Artesanato Educacional, 2022.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Editora Fundo de Cultura S/A. Lisboa, 1967.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SAGRADO, Antônio; PEREZ, Raul ; LIMA, Anderson. 1 vídeo (1:18:29). **Quando sinto que já sei**, 2014. Publicado pelo canal Vekante Educação e Cultura. Disponível em: < <https://youtu.be/HX6P6P3x1Qg>>. Acesso em: 25 out 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo ; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **Unidade 2- A pesquisa científica**. In. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. : il. ; 17,5x25cm.

ZOPELARI, L. F. P. **A Influência do Lúdico para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças de 1 a 3 anos**. São Paulo, 2010.

DE CAMARGOS JÚNIOR, Artur Pires. **Competências digitais de professores: análise e comparação de matrizes do CIEB e da Comissão Europeia**. In: **CONEDU, VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Alagoas. 2020.

COELHO, Patricia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; MATTAR NETO, João Augusto. **Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais**. Educação ; Realidade, v. 43, p. 1077-1094, 2018.