

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TRABALHO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO REMOTO

Tania de Assis Souza*
Luiza Terra de Albuquerque**
Pâmela da Conceição Fonseca***

RESUMO: Neste trabalho, trazemos algumas reflexões que foram produzidas a partir de uma investigação que está em curso. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica analítica de cunho exploratório, que busca mapear os trabalhos e pesquisas com publicações nos anos 2020-2021, os quais que tratam do ensino remoto durante o período da pandemia e suas implicações nas práticas pedagógicas, no currículo e no trabalho docente. Visamos identificar, aprofundar e explicar, a partir de um levantamento de dados e de suas análises, como a literatura investigada informa sobre a temática em questão. Para tanto, a perspectiva teórica tem suas bases em Sacristán (2000), Ball (2000), (Lopes, 2005, 2008), Canclini (2003) e o aporte da literatura produzida na pandemia como Oliveira e Junior (2020); Oliveira (2020a, 2020b), dentre outros. A partir das nossas análises preliminares, inferimos que o currículo escolar foi adaptado, cujas práticas pedagógicas que orbitam em torno dele passaram por uma recontextualização por hibridismo (Ball, 2000), numa tentativa dos docentes de obter respostas mais satisfatórias dos alunos nas múltiplas situações e adversidades que ambos enfrentaram na mudança do ensino presencial para o ensino remoto. Além disso, nessas análises ainda incipientes os dados levantados têm revelado que os docentes vêm assumindo diferentes estratégias, em vários momentos do ensino remoto, para o enfrentamento da aplicação dos meios tecnológicos à educação com todas as dificuldades dela advinda e, também, informam sobre a crescente precarização do trabalho docente que foi ampliada pelas condições de trabalho ao longo deste período de pandemia que estamos vivenciando.

ABSTRACT: In this article, we bring some reflections that have been produced from an ongoing investigation. This is an analytical bibliographic research, of exploratory nature, which seeks to map the works and research with publications in the years 2020-2021 that deal with remote teaching during the pandemic period and its implications for teaching practices, curriculum and teaching work. We aim to identify, deepen, and explain, from a survey of data and its analysis, how the investigated literature informs on the theme in question. For this, the theoretical perspective has its bases in Sacristán (2000), Ball (2000), (Lopes, 2005, 2008), Canclini (2003) and the contribution of literature produced in the pandemic as Oliveira and Junior (2020); Oliveira (2020a, 2020b), among others. From our preliminary analyses we infer that the school curriculum was adapted, whose pedagogical practices that orbit around it underwent a recontextualization by hybridization (Ball, 2000), in an attempt by teachers to get more satisfactory responses from students in the multiple situations and adversities that both faced in the change from face-to-face teaching to remote teaching. Moreover, in these still incipient analyses, the data collected have revealed that teachers have been assuming different strategies, at different times in remote teaching, to face the application of technological means to education with all the difficulties it entails, and also inform about the growing precariousness of the teaching work, which has been amplified by the working conditions throughout this pandemic period we are going through.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto. Práticas Pedagógicas. Currículo

KEYWORDS: Remote Teaching. Pedagogical Practices. Curriculum.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que no ano de 2020 tivemos que nos adaptar às novas regras impostas para debelar o vírus da Covid 19 que chegava ao Brasil, como o afastamento/isolamento social, uso de máscaras, dentre outros procedimentos, os impactos logo refletiram sobre o sistema educacional cujas escolas foram fechadas com a suspensão do ensino presencial de modo emergencial. Logo o Ministério da Educação, por meio da Portaria N°. 345 de 19 de março de 2020, aprovou, em caráter excepcional, o uso das tecnologias de informação para aulas em meios digitais em substituição às disciplinas presenciais dadas nas escolas até aquele momento. Desse modo, fica autorizado o ensino remoto para a Educação Básica de todo o país. A partir disso, secretarias, escolas, docentes e estudantes iniciam, de modo abrupto, uma mudança do que era familiar para o desconhecido, do porto seguro a um campo a ser desbravado, um caminho pouco explorado e de muitas incertezas e que, obrigatoriamente, era a única possibilidade de continuar o processo de escolarização de milhões de estudantes.

Nesse sentido, as tecnologias de comunicação começam a fazer parte do “novo hábito” diário, passam a compor as práticas pedagógicas cotidianas dos docentes, no preparo das aulas, na convivência com as redes sociais para acompanhamento dos estudantes e suas famílias, a rotina e a forma de ensinar são alteradas, afetando a vida privada e, sobretudo, as condições de trabalho.

O ensino remoto reconfigura o currículo escolar que ganha complexas adaptações, é ressignificado para garantir as aprendizagens em todos os níveis e modalidades de ensino, os docentes fazem uma mescla de estratégias didático-pedagógicas e de conteúdos na tentativa de garantir as aprendizagens dos estudantes. Afora isso, docentes e estudantes tiveram que estabelecer, permanentemente, conexão com a internet, juntamente o contato com várias ferramentas digitais, a despeito das suas vulnerabilidades socioeconômicas e das desigualdades educacionais já existentes neste grupo.

É nesse cenário que começamos a mapear os trabalhos e pesquisas com publicações nos anos 2020-2021, que tratam do ensino remoto durante o período da pandemia e suas implicações nas práticas pedagógicas, no currículo e no trabalho docente numa pesquisa bibliográfica analítica de cunho exploratório, que visa identificar, aprofundar e explicar, a partir de um levantamento de dados e de suas análises, como a literatura investigada informa sobre a temática em questão. Trata-se de um estudo em curso que trará contribuições para pensarmos tanto o retorno ao presencial como as políticas públicas que serão necessárias para compensar o déficit educacional, as perdas nas taxas de atendimento escolar e as defasagens nas aprendizagens dos estudantes que estão evidenciadas na literatura.

Diante disso, este artigo está organizado em três seções: a primeira traz uma reflexão sobre o currículo e as práticas pedagógicas que adquirem nova configuração com o ensino remoto, trazendo muitos desafios para a experiência curricular. A segunda discute o trabalho docente em curso com os desafios tecnológicos, com o uso desse “arsenal” de ferramentas digitais ao qual havia pouca ou nenhuma aproximação e os impactos desse “modo de fazer” no cotidiano desses profissionais. Por fim, a terceira seção aborda as desigualdades educacionais na sua relação com o ensino remoto, mostrando como velhas “mazelas” do sistema educacional renovam as preocupações por suas consequências para a escola e para os estudantes.

1. CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO REMOTO

Ao pensarmos no currículo, logo constatamos que ele e as práticas pedagógicas são indissociáveis, na medida em que essas modelam e dão sentido aos conhecimentos sistematizados construídos socialmente, que são transmitidos ao longo do processo de escolarização dos estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino. Neste sentido, o currículo não é algo abstrato e tampouco existe à margem da experiência humana. Ao contrário, ele traduz uma práxis, um modo de pensar a educação, ele nos permite “[...] compreender a prática educativa e as funções sociais da escola [...] supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada [...]” (SACRISTÁN, 2000, p.15). O currículo transborda em sentidos quando a prática pedagógica consegue que docentes e estudantes lhe atribuam significados.

A prática curricular envolve ações concretas como a escolha de materiais didáticos, a organização de um conjunto de práticas educativas, a definição dos conteúdos, a forma de abordagem desses e pressupõe, também, decisões que terão impactos no processo formativo dos estudantes, fomentando a difusão de valores, visão de mundo, preparando cada estudante para a participação na vida social. Nessa direção, os conhecimentos escolares transmitidos, a partir de um planejamento que leve em conta a cultura e o contexto social dos estudantes, como indica Granja (2013, p. 120): “[...] se desdobram em uma rede de significados, com uma multiplicidade de sentidos, capazes de enriquecer experiências individuais e coletivas [...]” que serão materializados nas práticas pedagógicas para sua efetivação.

Nesse sentido, no contexto pandêmico da atualidade, a realidade revela um cenário educacional desafiador, em que o abandono escolar causado pelas dificuldades que estudantes encontraram na implementação do ensino remoto, acaba impondo de forma crescente uma mudança de rumo nas práticas pedagógicas. Mori e Franco (2021, p. 82) ressaltam como é importante um planejamento curricular versátil e diverso ao falarem dos desafios educacionais presentes, na afirmação de que é necessário: “[...] a implementação de um currículo que, não só prepare os estudantes para as exigências do futuro, como também lhe ofereça recursos para enfrentar os desafios para superação das

desigualdades previstas para o próximo século [...]”. Em adição a esse ponto de vista, Lima, Azevedo e Nascimento (2020) tratam da flexibilidade curricular que deve ocorrer nas escolas no contexto histórico e sanitário atual e demarcam que

[...] o currículo das instituições de ensino não deve ser algo imutável, mas, ao contrário, deve ser entendido como uma produção humana. Ele deve ser repensado, pois é um documento que precisa estar pautado de acordo com a realidade escolar, e nesses tempos de inovações é crucial que fique mais aberto e flexível, deixando o tradicionalismo cada vez mais escasso das escolas. (LIMA; AZEVEDO; NASCIMENTO, 2020, p. 11).

Assim sendo, com a chegada da pandemia da Covid-19 ao Brasil, mudanças se tornaram imprescindíveis na educação, especialmente no tocante a repensar as práticas. Isso foi necessário, pois a introdução do ensino remoto alterou o modo como a grande maioria dos docentes, estudantes e escolas estavam acostumados a realizar as aulas e o processo de ensino-aprendizagem. O *lockdown* e o isolamento social foram indispensáveis para impedir a disseminação do vírus pela população e instituições de ensino como escolas e universidades que geram grandes aglomerações em locais fechados. Assim, foi preciso encerrar as atividades presenciais, fazendo uma mudança para um ensino remoto emergencial, usando a internet a seu favor para realizarem seus cursos *online*.

Essa passagem trouxe certas dificuldades para todos os envolvidos, a começar pelo currículo que adquire nova forma e significado educativo à medida que precisou ser adaptado, ressignificado e reinterpretado e comportou hibridizações, como conceitua Canclini (2003), decorrentes das atividades desenvolvidas, mas, também, trouxe à tona o mérito do currículo escolar como “construção social” (SACRISTÁN, 2000, p. 20). Ao transitarem do presencial para o ensino remoto, as escolas criaram uma nova demanda para os docentes, que precisaram se capacitar para lidar com as novas tecnologias à sua frente, aprendendo a utilizar ferramentas não cotidianas para eles como *Google Meet*, *PowerPoint* e *Word*, *sites* e programas que podem ser de difícil utilização para quem não esteja familiarizado com essas práticas.

O currículo escolar é uma construção coletiva de estudantes, docentes e a comunidade que compõe a escola, ou no dizer de Goodson (1997), uma construção social. Entendido assim, o currículo é composto das experiências compartilhadas, do conjunto das práticas educativas, das interações que se estabelecem entre o docente e o estudante, das dinâmicas e reações percebidas pelo docente, dentre outros aspectos. Corroborando com a ideia de construção social de Goodson (1997), as autoras Silva, Granja e Abreu (2020) relatam suas observações de uma pesquisa de campo, acompanhando o interior de uma sala de aula de uma classe de aceleração, percebendo as adaptações no currículo e nas práticas pedagógicas realizadas pelos docentes quando afirmam que “[...] o currículo é recontextualizado pelos professores e, assim, modelado de forma particular pelas práticas pedagógicas, pelas propostas e práticas curriculares que são realizadas no “chão da escola”, estas que são, também, marcadas pelo hibridismo, [...]” (SILVA; GRANJA;

ABREU, 2020, p.89). Dessa forma, permite que as formulações de práticas pedagógicas sejam realizadas assertivamente e adequadas à realidade dos estudantes e esse processo continua no ensino remoto, mesmo que a dificuldade seja maior pelas adversidades encontradas na sua implementação.

Essa “recontextualização por hibridismo”, como analisada por Ball (2000) e Lopes (2005, 2008), é de extrema importância para a experiência curricular, especialmente nos tempos de pandemia, pois permite que o docente experimente e organize as práticas pedagógicas de forma diversificada, observando quais turmas reagem melhor a trabalhos em grupo ou individuais, se preferem ler pdfs ou assistir vídeos do *YouTube*, quais precisam de mais orientação sobre ferramentas como *Google Docs*, quais já são mais experientes, dentre outras observações para melhorar a qualidade do ensino ministrado e adequar a prática pedagógica. A flexibilidade curricular e docente foi essencial para essa transição do presencial para o ensino remoto com o aperfeiçoamento da prática curricular, das ferramentas digitais ora necessárias para dar cabo da tarefa de ensinar e, sobretudo, para o processo ensino-aprendizagem.

Quando analisamos práticas pedagógicas criadas, reinterpretadas, reinventadas e utilizadas durante a pandemia, identificamos uma grande diversidade de abordagens entre diversos docentes de diferentes escolas e locais, alguns utilizando a tecnologia apenas como um meio para alcançar os estudantes e suas famílias, assim como outros que tiraram proveito da multivalência digital, usando diversos *sites* e ferramentas digitais para realizar suas aulas remotas. Entendemos que o que tem em comum nessas experiências é o desafio do enfrentamento de incertezas, de trilhar caminhos novos, caminhar por rotas nunca ou pouco exploradas antes da pandemia, é a sensação de aventura pelo desconhecido, sobretudo, a vontade e disponibilidade dos docentes em buscar alternativas para que os estudantes continuassem seu processo de escolarização e construíssem suas aprendizagens.

Podemos ver no artigo de Bem (2021) alguns exemplos de práticas pedagógicas desenvolvidas por meio do ensino remoto que obedeceram a dois pressupostos: não sobrecarregar as crianças e fazer o acolhimento dos pais, tendo em vista que as atividades remotas foram realizadas na casa dos estudantes junto com seus pais. Assim, as dinâmicas foram realizadas por docentes em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), em parceria com a supervisão pedagógica e mostram, no artigo apresentado, várias imagens inseridas dos trabalhos feitos por estudantes em suas residências, como ilustrações de casas feitas com materiais como papelão, papel e palitos de fósforo, que traduzem um enfoque com ênfase na ludicidade. Essas atividades mais físicas são parte da abordagem realizada pela docente entrevistada, que relata que: “essa atividade teve como objetivo trabalhar a coordenação motora, bem como a percepção das crianças” (BEM, 2021, p. 1723), procurando, com essa abordagem, fazer uma “recontextualização por hibridismo” (BALL, 2000; LOPES, 2005, 2008) das práticas pedagógicas pensadas para o ensino presencial, a partir da reinterpretação e adaptação destas, proporcionando

uma diversidade maior de experiências para as crianças utilizando vários materiais e as tecnologias mais básicas, apenas quando necessário, ora para se comunicar com as famílias e os estudantes, ora transmitindo as tarefas de casa etc.

Por outro lado, também identificamos na literatura em Mattos e Mattos (2021), docentes que se adaptaram o máximo possível ao ensino remoto e às tecnologias ao seu dispor, usando técnicas como videoaulas combinadas com apresentações de *PowerPoint*, documentários, artigos e reportagens sobre o tema que está sendo discutido. Essas aulas podem ser gravadas e assistidas posteriormente, para os que não entenderam algo na hora da aula ou vão revisar o assunto, mas também oferecem uma interação entre docentes e estudantes para conversação e, também, sanar dúvidas, numa tentativa de aproximação mesmo que à distância. As autoras denominam de “práticas pedagógicas inovadoras” e, ainda, apontam esta “inovação” como um momento de “mudança criativa” (MATTOS; MATTOS, 2021, p.17). Neste sentido, destacam que,

Os benefícios desse tipo de aula é promover o mesmo entrosamento existente na aula presencial, permitindo a partir da interatividade sanar as dúvidas momentâneas. Para além disso, traz a sensação de realidade vivida que proporciona maior interesse e favorece a aprendizagem diferenciada. (MATTOS; MATTOS, 2021, p. 18).

É importante também ressaltar que essas adaptações e ressignificações das suas práticas pedagógicas para o ensino remoto foram difíceis para vários docentes por todo o país, pois muitos não tinham grande familiaridade com o meio digital, mas persistiram mesmo assim, aprendendo como navegar pelos conteúdos *online* e (re)estruturando os conteúdos previstos para as classes nesse novo contexto. Ainda no texto de Mattos e Mattos (2021, p. 20), vemos relatos de diversos docentes sobre essa nova realidade pandêmica: “tive que adaptar minhas aulas de arte, uma disciplina que trabalha com a prática manual, em que grande parte dos alunos têm dificuldades para acessarem a internet (Professora de artes, 2020)”; outro relato muito simbólico da ousadia da professora: “temos que nos adequar com o momento que estamos vivenciando, pois isto não é motivo que impeça o bom desenvolvimento do conhecimento, independentemente como serão transmitidas as aulas (Professora de matemática, 2020)”. (MATTOS; MATTOS, 2021, p. 20).

Ao analisarmos o ensino remoto e como ele se instalou no sistema educacional brasileiro, é impossível não pensar sobre o currículo e as práticas pedagógicas como um conjunto e indissociáveis. Sua materialidade nas escolas e, na atualidade, com o ensino remoto ganham sentido, pois ambos estão profundamente interligados. Após a chegada da pandemia da Covid-19, foi necessário que o currículo fosse modelado pelos docentes de modo flexível e versátil, passando a incluir novas práticas pedagógicas que pudessem atender às necessidades dos estudantes, de modo que pudessem passar os conteúdos planejados através de seus computadores, *tablets* e celulares. A utilização de ferramentas como *Microsoft Word*, *Google Docs* e *Meet*, *PowerPoint*, *Zoom* e redes sociais como *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook* foi essencial para que a comunicação entre docentes,

estudantes e suas famílias tivesse continuidade, mesmo que seja fora dos padrões normais tradicionais do modelo presencial.

2. ENSINO REMOTO E O TRABALHO DOCENTE: A PRECARIZAÇÃO EM CURSO?

Entendemos que a chegada da pandemia em 2020 trouxe muitas mudanças para nosso cotidiano, iniciando pelo distanciamento social a que todos fomos submetidos como elemento essencial para evitar a transmissão do vírus. Do mesmo modo, o sistema educacional passou por inúmeras modificações da sua rotina começando pelo fechamento das escolas e, logo a seguir, a suspensão das aulas presenciais que foram substituídas pelo ensino remoto emergencial que acreditávamos ser uma medida temporária, mas que já ultrapassa o período de dois anos sem que a pandemia mostre sinais de seu esgotamento. Cabe enfatizar que a mudança abrupta e seu caráter emergencial não propiciou um planejamento nas redes de ensino para lidar com a situação e tampouco a organização das escolas na velocidade que a ocasião exigia para a implementação do ensino remoto.

Assim sendo, o ensino remoto tornou-se a principal alternativa para que milhões de estudantes da Educação Infantil ao Ensino Superior pudessem prosseguir seus estudos e os docentes, em grande parte, tiveram que enfrentar diversos desafios para implementar esta modalidade de ensino com o uso das tecnologias digitais para as quais sequer tiveram tempo de receber alguma formação, preparo ou treinamento de qualquer espécie. Cada rede de ensino público, na esfera municipal ou estadual, seguiu as diretrizes definidas por suas respectivas Secretarias de Educação. Assim sendo, mostrou, também, as discrepâncias no cenário experimentado pelas redes: temos, de um lado, as escolas e universidades privadas que se organizaram, rapidamente, para oferecer aulas remotas, enquanto, do outro, as escolas e universidades públicas que sofreram com a falta de infraestrutura, a falta de investimentos na educação, com a inércia do MEC e com as vulnerabilidades dos estudantes. Ademais, a situação fica agravada, na medida que um grande contingente desses estudantes não dispõe de equipamentos como computador, *notebooks*, *tablet*, celular e internet para o acompanhamento dessas aulas, como revelam pesquisas recentes (OLIVEIRA, 2020a) e os dados do IBGE (2021), configurando alguns dos contornos da dificuldade no acesso à tecnologia.

Outrossim, destacamos que parte significativa dos que possuíam algum tipo de dispositivo, os noticiários mostraram, cotidianamente, as dificuldades de acesso e precariedades diversas desses estudantes. A situação é mais grave ao considerarmos os aspectos regionais e de renda (CASTRO, 2009), ou, como assinala Oliveira (2020b, p. 30-31), que “[...] as condições de oferta educativa são variadas entre redes públicas, diferindo-se por seu nível administrativo: federal, estadual e municipal, e mesmo entre os entes federativos, dada a capacidade econômica desigual entre eles”. Fatores que

adicionam maior complexidade ao trabalho docente, à tarefa de ensinar e à relação ensino-aprendizagem. Afora isso, temos que considerar, também, que os docentes, em número considerável, não estavam equipados de dispositivos e, tampouco, de técnicas audiovisuais, dentre outras, para a produção das aulas remotas, uma vez que transitam, cotidianamente, no ensino presencial, que pressupõe uma prática pedagógica e didática diversa, onde a interação é face a face numa relação interpessoal.

Nessa direção, podemos inferir que foram muitos os impactos sobre o trabalho docente nesse período de pandemia, tendo em vista que o ensino remoto está sendo realizado a partir das casas dos próprios docentes, impondo mudanças radicais nas rotinas familiar e profissional, que, em algumas situações, se mesclam trazendo prejuízos aos profissionais. Em âmbito profissional, a autora destaca que um conjunto de situações interferem

Desde a ausência dos meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, ou seja, a falta de equipamentos adequados, como computadores, *tablets*, microfones e câmeras, a conexão de redes de internet, a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos, a pouca (ou total ausência de) experiência com ambientes virtuais, até questões relacionadas ao suporte pedagógico para a realização do trabalho. (OLIVEIRA, 2020b, p.34).

É importante sublinhar que conhecemos algumas das fragilidades do nosso sistema educacional no que se refere à Educação Básica, nas suas diferentes modalidades, como questões relativas à infraestrutura das escolas, o (des)financiamento crescente dos últimos anos com cortes progressivos de verbas públicas e a precarização do trabalho docente que nos remete aos anos de 1990 com o incremento das políticas educacionais de cunho neoliberais que foram implementadas. Com a chegada da pandemia ficou visível o quanto o sistema educacional estava pouco preparado para enfrentar os desafios que ela impôs, evidenciando as desigualdades persistentes na educação brasileira. Segundo Oliveira e Junior (2020, p.721) afirmam, “Aos mais pobres são oferecidas escolas mais pobres, ou seja, condições mais precárias de oferta educativa”. Do mesmo modo, a mesma lógica é aplicada na possibilidade do desenvolvimento e das condições em que o trabalho docente é realizado que, segundo os autores,

Isso mostra que a desigualdade não é prerrogativa somente da distribuição de renda, mas é fato percebido nas condições estruturais das escolas onde estudam aqueles que vivem em situação de pobreza. Portanto, as condições de oferta da educação remota não são as mesmas para todos. Pelo contrário, elas refletem a oferta desigual dos nossos sistemas escolares em termos de acesso a fatores como recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte à nutrição, entre outros. (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p.722).

Encontramos nos estudos de Oliveira (2020), Oliveira e Júnior (2020), Oliveira (2020a, 2020b), Souza, *et al.* (2021) alguns dados para nos ajudar a “desenhar” no cenário pandêmico as condições em que se desenvolveu o trabalho docente. Inicialmente, um dos

fatores marcantes foi, no geral, a ausência de suporte para a realização das aulas e a falta de recursos tecnológicos. Em algumas redes municipais e estaduais, este suporte foi dado, mas o tipo dependeu da região geográfica, cujos recursos eram de maior monta. Assim, houve casos em que foi disponibilizado material impresso, em outros as estratégias eram de custo mais alto como a “[...] disponibilização de aulas por TV ou rádio e a utilização das plataformas ou aplicativos pedagógicos, também denominados ambientes virtuais de aprendizagem” (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p.729) visibilizando, mais uma vez, as desigualdades históricas do sistema educacional. Neste cenário de precariedades a afirmação de Nóvoa (2020, p.8) é reveladora quando diz que os governos deram “[...] respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil”, o que demonstra o nível de compromisso dos docentes com o seu “fazer pedagógico” e com os estudantes e suas famílias.

Sendo imprescindível o uso das ferramentas tecnológicas para a realização das atividades remotas, configurando-se como condição basilar para a sua materialidade, de um lado, para que os docentes possam preparar e fazê-las chegar até os estudantes e, de outro, os estudantes precisam dos recursos tecnológicos para o acesso ao material didático-pedagógico, a escassez ou ausência das diferentes ferramentas acabam por ocasionar prejuízos aos docentes e estudantes. Sem essas condições mínimas atendidas, o ensino remoto não se concretiza e neste aspecto os estudos mostram intensa precariedade no acesso dos docentes e dos estudantes, sendo ratificado por Oliveira (2020a) e, também, por Oliveira e Junior (2020, p.731), quando apontam que “A disparidade do acesso a recursos tecnológicos entre professores e estudantes foi comum a todas as regiões geográficas do Brasil”.

Da mesma forma, o desenvolvimento do ensino remoto trouxe diferentes impactos sobre o trabalho docente. Destacamos outra face desses impactos como o aumento da carga horária de trabalho que se intensificou para o preparo das aulas e atividades de forma remota (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020; SOUZA, *et al.* 2020). Além disso, o tempo dedicado ao atendimento e orientação dos estudantes e seus pais, parece ocorrer num *continuum* nunca antes experimentado, aumentando, sobremaneira, o tempo dedicado ao trabalho.

A implementação do ensino remoto para evitar prejuízos maiores aos estudantes com a paralisação total do sistema educacional, trouxe muitos desafios, em especial aos docentes, mas mostrou, também, que é possível enriquecer todo o processo ensino-aprendizagem utilizando o “arsenal” tecnológico disponível e essa “cultura digital” como complemento das práticas pedagógicas, não em sua substituição. Nóvoa e Alvim (2021, p.9) alertam aqueles que acreditam que a educação possa ser inteiramente digital quando afirmam: “[...] dizemos que tal não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas.

[...] Há um patrimônio humano, impossível de digitalizar”. No entanto, fica muito clara a necessidade de políticas educacionais que contemplem a formação docente qualificando-os para o uso das ferramentas tecnológicas que estão disponíveis hoje. Quanto à precarização do trabalho docente em curso... Em absoluto ela está em curso, está avassaladora e vem há décadas minando as resistências dos docentes que resistem! resistem! resistem!

3. AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E O ENSINO REMOTO: O VELHO E O NOVO SE CONFRONTAM

A História da Educação no Brasil revela que as desigualdades educacionais estão muito presentes no processo de escolarização da camada populacional mais vulnerável socioeconomicamente (SIMIELLI, 2015) desde os primórdios da organização do sistema educacional, no início do século passado. Do mesmo modo, o processo de exclusão no/do sistema educacional, a que este grupo vem sendo submetido, historicamente, ao longo de sua escolaridade, também é outro aspecto que marca a trajetória de milhões de estudantes com a reprovação e a evasão escolar (PATTO, 1990; RIBEIRO, 1991) e, mais adiante, a exclusão que adquire nova configuração como é apontada por Freitas (2007) e Gentili (2009), cuja perversão do sistema vem sendo denunciada na literatura desde o século passado. Podemos inferir que as desigualdades educacionais e a exclusão são duas faces da mesma moeda, ainda muito presentes nos dias atuais.

Antes de mais nada, é inegável que avanços foram feitos no bojo da implementação das políticas educacionais que foram adotadas nas três últimas décadas, culminando com a universalização do Ensino Fundamental, onde tivemos no sistema a extensão das oportunidades educacionais em todos os níveis, propiciando o acesso à escola de uma significativa parte da população que estava à margem dela (OLIVEIRA, 2007). Assim, o desafio de garantir o acesso como se defendia, ao que tudo indica, foi superado. Passamos a defender a permanência, o sucesso escolar e a qualidade da educação como bandeira de luta. No entanto, outro problema estava no horizonte: a distorção idade-série, como desdobramento do persistente e continuado fracasso escolar das camadas mais vulneráveis - os pobres. Enfrentar a distorção idade-série era um desafio a ser transposto e o poder público nas esferas estaduais e municipais criaram várias políticas com a finalidade de regularização do fluxo escolar, para corrigir as defasagens de estudantes com atraso em idade cronológica nas etapas e/ou nas aprendizagens no processo de escolarização (ANDRADE; AGUIAR, 2020).

Nessa perspectiva, essa prática que foi legitimada, a partir da LDB 9394/96, que no artigo 23 preconizava que “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados [...]”. Desse modo, os sistemas da federação tiveram autonomia para criar suas estratégias de ação, incorporando a lógica de aceleração dos estudos. Foram implementados vários programas, a exemplo do Programa Acelera Brasil da Fundação Ayrton Senna,

desenvolvido nas redes municipais do país (ANDRADE; AGUIAR, 2020), cujo atendimento foi realizado a milhões de estudantes, com abrangência no 1o. e 2o. segmentos do Ensino Fundamental e, também, no Ensino Médio disseminados por todo o país como mecanismo de enfrentamento do fracasso escolar (SETÚBAL, 2000; OLIVEIRA, 2002). Cabe destacar que esses programas adotados tiveram orientação específica quanto aos métodos e diretrizes provindos de fundações e organizações privadas, que foram protagonistas neste cenário, pois eram detentoras de tecnologia educacional e metodologias padronizadas (GRANJA, 2009). Vale registrar que essas instituições foram financiadas pelo poder público.

Corroborando com essa reflexão, Gentili (2009) destaca que embora o sistema educacional seja aberto a todos indistintamente ele acolhe de forma desigual no que tange ao grupo étnico, gênero, nível de escolarização dos pais, dentre outros. O autor aponta para a desigualdade existente no campo educacional, pois embora tenha aumentado as oportunidades para os mais vulneráveis, com o ingresso e a permanência, pois ficam mais anos no sistema escolar, por outro lado, “Os ricos também [ficam] e, ao fazê-lo em melhores condições e também com um progressivo aumento de suas oportunidades e alternativas educacionais, a desigualdade educacional, longe de diminuir, aumenta ou mantém-se constante” (GENTILI, 2009, p.1068).

Diante desse cenário, a adoção do ensino remoto foi uma alternativa para a continuidade do processo de escolarização de milhões de estudantes do sistema de ensino público e privado e, acabou mostrando para a sociedade brasileira uma desigualdade de oportunidades educacionais extrema e toda a fragilidade do sistema público de educação ficou exposto durante a pandemia que ainda vivenciamos. A desigualdade educacional foi aprofundada, agora é vista a “olhos nus”, sem pudores e sem reservas atingindo, sobremaneira, os estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

O ensino remoto foi uma necessidade, uma medida emergencial tendo em vista que, por decreto, estudantes e docentes se viram impedidos de frequentar a escola para evitar a disseminação do vírus. Além disso, o distanciamento e o isolamento social foram medidas importantes para minimizar o contágio, orientação propagada pela Organização Mundial da Saúde - OMS e as autoridades sanitárias do país. Estes fatores culminaram com a mudança do ensino presencial para o ensino remoto, exigindo mudanças na metodologia, nos planejamentos, na abordagem dos conteúdos que é diferenciada e nos materiais didáticos utilizados até então. Estes elementos novos, sem dúvida, tiveram impactos no currículo, nas práticas pedagógicas e no trabalho docente, sobretudo, na vida da população, em especial na vida dos mais pobres.

Assim sendo, essa mesma população que outrora vivenciou no percurso educacional a cruel realidade imposta pelas desigualdades de oportunidades educacionais, hoje, com o ensino remoto, vemos reeditada a mesma desigualdade com nova roupagem, mas em grau muito mais aprofundado e perverso pelo contexto pandêmico que vivemos. Se

considerarmos que muitos estudantes e docentes não dispõem de internet (IBGE, 2021), outros tantos milhões têm acesso precário à internet, pois quando dispõem não é de boa qualidade para conectar-se às plataformas virtuais e usufruírem das aulas *online*. Há, ainda, aquele grupo que tanto alunos quanto professores não possuem recursos tecnológicos como computador, *tablet* e, por vezes, nem celular possuem (OLIVEIRA, 2020a). Verificamos que a precariedade é enorme. Como participar do ensino remoto sem esses recursos materiais que são essenciais para a efetivação desta modalidade de ensino? Do ponto de vista pedagógico, os alunos mais vulneráveis socioeconomicamente são os que terão perdas maiores no que tange às aprendizagens não realizadas e aos conhecimentos sistematizados não incorporados, aumentando o abismo intelectual e social já existente. No seu texto Oliveira (2020b) ressalta que,

O contexto da pandemia colocou em evidência e aprofundou as conhecidas desigualdades sociais e educacionais que o país historicamente comportou. O trabalho docente remoto tem se revelado bastante precário, tanto do ponto de vista da capacidade de suporte das redes públicas de ensino e da capacidade de adaptação dos professores, quanto da participação e acompanhamento por parte dos estudantes. (OLIVEIRA, 2020b, p.39).

Todavia, o ensino remoto evidenciou, também, pouco ou mesmo a falta de conhecimento no uso da tecnologia por parte dos protagonistas da relação ensino-aprendizagem, relevando que no cotidiano da escola esse aparato tecnológico não compõe de forma satisfatória a realidade escolar. Além disso, denunciou a ausência de organização e a falta de autonomia nos estudos, elementos que muitos alunos ainda não construíram e são fundamentais no processo de aquisição do conhecimento. Estes fatores, dentre muitos outros, em centenas de casos precipitaram o abandono do ensino remoto. Muitos são os fatores e dificuldades que aprofundaram as desigualdades educacionais durante este período pandêmico e torna-se imperioso a ação do Estado na formulação de políticas públicas a serem implementadas, que serão essenciais para minimizar os prejuízos causados na área educacional e possam recuperar ou ao menos minimizar as perdas de aprendizagens ocorridas, neste momento, a milhões de estudantes no sistema educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia afetou profundamente a educação brasileira, mudando o dia a dia de estudantes e docentes que precisaram fazer um isolamento social, para diminuir a disseminação do vírus. Essas mudanças podem ser percebidas desde o início do processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto. Assim, as experiências curriculares que foram criadas pelos docentes e que se configuraram em práticas pedagógicas, que foram ressignificadas para o enfrentamento deste momento, modelaram os conteúdos para viabilizar aprendizagens a milhões de estudantes no seu processo de escolarização. Essa versatilidade e criatividade direcionada ao currículo foi essencial durante a pandemia, quando docentes e estudantes precisaram se adaptar a esta

modalidade de ensino remoto, utilizando plataformas, *sites*, *pdfs* *lives*, vídeos e várias ferramentas digitais que não faziam, habitualmente, parte do cotidiano escolar para estabelecer uma continuidade acadêmica durante um período emergencial e completamente atípico.

Assim, o destaque desse período está no empenho e disponibilidade que o trabalho docente foi capaz de ecoar para materializar o ensino remoto e minimizar as perdas de aprendizagens de milhões de estudantes que, mesmo ambos tendo enfrentado inúmeras dificuldades levaram a cabo o percurso escolar, apesar de terem sido afetados de forma profunda, dentro e fora do ambiente escolar.

A literatura deixa evidenciado que o ensino remoto e a pandemia trouxeram à tona diversos problemas como a extrema fragilidade do sistema de ensino público, a precarização do trabalho docente, a falta de infraestrutura tecnológica com a falta ou escassez de internet, equipamentos e ferramentas digitais para docentes e estudantes, que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, impactando a qualidade do ensino, dentre outros. Essa falta de infraestrutura, também é refletida nas casas de cada docente e estudante, muitos não tendo condições socioeconômicas para ter uma experiência acadêmica de qualidade e estabilidade em suas próprias residências.

Essas dificuldades enfrentadas por docentes e estudantes estão interligadas com as desigualdades educacionais, sociais e econômicas presentes no cenário brasileiro. Há muitas décadas, as camadas mais vulneráveis socioeconomicamente sofrem com as consequências dessa discriminação em diferentes aspectos de suas vidas, em especial, no meio escolar cujas desigualdades de oportunidades educacionais ficaram expostas e foram aprofundadas neste período de pandemia.

Vimos que o ensino remoto, por mais que tenha sido uma medida emergencial e necessária, realçou muitas desigualdades no/do sistema educacional brasileiro, principalmente, nas redes de ensino públicas. É imperativo que políticas públicas sejam implementadas para que as condições de ensino sejam melhoradas e possamos compensar as perdas ocorridas nos conteúdos, recuperar conhecimentos que foram perdidos ou aprendidos “pela metade” durante as aulas *online* e, sobretudo, resgatar aprendizagens perdidas ou não consolidadas. Desse percurso feito na modalidade de ensino remoto, fica muito nítida a importância e o papel do docente como mediador das aprendizagens, mas, sobretudo, sua capacidade de criar e potencializar o encontro humano na educação, pois estabelecer vínculos transforma e humaniza, ao mesmo tempo, estudantes e docentes, enquanto ao fazer as coisas de casa, com internet, ferramentas digitais e tecnologias, essa possibilidade fica diminuída (NÓVOA; ALVIM, 2021).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Edson Francisco de.; AGUIAR, Silvana G. de. Política de correção de fluxo escolar em Pernambuco: uma análise do programa Travessia. **Pro-Posições**, Campinas, SP, V. 31, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/PBDBJPGkSjnFQZtTXtjyzDN/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 07 fev. 2022.

BALL, Stephen J. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.121-137.

BEM, G. M. de. Reiventando práticas pedagógicas em tempos de pandemia: realidade vivenciada em CMEIs do município de Pau dos Ferros-RN. In: **Anais Conedu**. CASTRO, P. A. de (org). Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos - Volume 02. Realize Editora. Campina Grande, p. 1714-1728, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74175> Acesso em: 9 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 345, de 19 de março de 2020**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1> Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Presidente da República. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 22 fev. 2022.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2003.

CASTRO, Jorge A. de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Py9jLMhddTWMfKQtY45L6dy/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 dez. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n.100, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgiQSMbW6hX7T9wbQ4mn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 fev. 2022.

GRANJA, Tania de Assis S. **Construção do currículo escolar: a produção de sentidos de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da escola da Baixada Fluminense.** 2013. 200f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GRANJA, Tania de Assis S.; MATTOS, Carmen Lúcia G. de. Políticas educacionais e programas compensatórios – o fracasso escolar e a exclusão: duas faces da mesma moeda. *In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação - Educere, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.* PUCPR. 2009. p.785-802. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3640_2151.pdf Acesso em: 20 fev. 2022

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo.** Lisboa: EDUCA, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **PNAD Contínua.** Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf Acesso em: 22 jan. 2022.

LIMA, M. C.; AZEVEDO, S. D. de.; NASCIMENTO, A. L. R. Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020. **Revista Itinerários Reflections.** Goiás, v.16, N.1, p.1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65753/35626>. Acesso em: 13 jun. 2021.

LOPES, Alice C. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras,** v.5, n.2, p.50-64, jul/dez, 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

LOPES, Alice C. A recontextualização por hibridismo. *In: LOPES, Alice C. Políticas de Integração Curricular.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008. p.27-32.

MATTOS, S. M. N. de; MATTOS, J. R. L. de. Práticas docentes inovadoras: caminhando na incerteza momentânea entre o status quo e a ousadia. **Revista Teias.** Rio de Janeiro, v. 22, n.65, abr.jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/55752/37819> Acesso em: 12 jun. 2021.

MORI, K. R. G.; FRANCO, M. G. Tecnologias, currículo, solidariedade: o futuro da educação pós pandemia. **Revista educação.** Guarulhos: v. 16, n. 3, p. 80-90, 2021. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4823> Acesso em: 14 jan. 2022.

NÓVOA A.; ALVIM YC. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p.1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2022.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília**, v.7, n.3, p. 8-12, 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 13 jun. 2021

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ry9DyPzZ5vqOrgGc4dcWDtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2022.

OLIVEIRA, J. B A. Correção de fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 177-215, julho/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4PJmpYZrXmp3kgYGs9rCPrn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, DF, v.14, n.30, p.719-735, 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf>. Acesso em: 12 de fev. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.14, n.30, p. 701-716, set- dez, 2020a. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/40/RDE_V14_N30_2020. Acesso em: 15 fev. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**. São Paulo, SP, n. 127, p. 27-40, 2020b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037/166654>. Acesso em: 29 ago. 2021.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**, v. 12, n. 5, p.7-21, 1991. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/JyfPSdxSCrxKHxV6H3whNNz/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 06 fev. 2022.

SACRISTÁN, José G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ermani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SETÚBAL, M. A. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.71, p. 9-19. jan. 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001396.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SILVA, P. T. da.; GRANJA, Tania de Assis S.; ABREU, K. N. M. de. A Produção da Escrita - uma experiência curricular - no cotidiano da sala de aula: contribuições da educação e da linguística. **Revista e-Mosaicos**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 22, p. 87-103, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/51201/35487> Acesso em: 4 jul. 2021.

SIMIELLI, Lara Elena R. **Equidade Educacional no Brasil**: Análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011. 2015. 133f. Tese (Doutorado em Administração Pública) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas - FGV-EAESP. São Paulo. 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/13438/Tese%20completa%20-%20SIMIELLI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 12 jun. 2021.

SOUZA *et al.* Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. **Revista Ensino em Perspectivas**. Fortaleza, Ceará, v.2, n.2, p.1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975/4231> Acesso em: 04 ago.2021.

* Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PropEd, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores - FFP/UERJ. Professora do Curso de Especialização em Educação Básica, modalidade Gestão Escolar da FFP/UERJ. Email: tasgranja@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3657-0139>

** Graduanda no 4º período do Curso de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional PIBIC-UERJ. E-mail: albuquerque.luizaterra@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7022-550X>

*** Graduanda do 8º período do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ. Pesquisadora voluntária do Programa Institucional PIBIC-UERJ. Email: fonseccay@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7316-9574>

