

UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIVERSIDADE CULTURAL E
INCLUSÃO SOCIAL

CLAUDINI FABRÍCIA MAURER PEDRUZZI

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM AULAS REMOTAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Novo Hamburgo

2021

Claudini Fabrícia Maurer Pedruzzi

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM AULAS REMOTAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Tese de doutorado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale.

Área de Concentração: Linguagens e Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemari Lorenz Martins

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Lovani Volmer

Novo Hamburgo

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Pedruzzi, Claudini Fabrícia Maurer.

Desenvolvimento de competências em aulas remotas na educação básica durante a pandemia da Covid-19 / Claudini Fabrícia Maurer Pedruzzi. – 2021.

175 f. : il. color. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2021.

Inclui bibliografia e anexos.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosemari Lorenz Martins ;
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Lovani Volmer”.

1. Aprendizagem significativa. 2. Alinhamento construtivo.
3. Aulas remotas. 4. Competências. 5. Pandemia da Covid-19.
I. Título.

CDU 372(81)

Bibliotecária responsável: Bruna Heller – CRB 10/2348

CLAUDINI FABRÍCIA MAURER PEDRUZZI

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM AULAS REMOTAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Projeto de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural
e Inclusão Social da Universidade Feevale e aprovado em 26/03/2021

pela Banca Examinadora constituída por:

Prof.^a Dr.^a. Deise Juliana Francisco
Universidade Federal de Alagoas

Prof.^a Dr.^a. Simone Daise Schneider
Secretária de Educação de Campo Bom

Prof.^a. Dr.^a. Edilaine Vieira Lopes
Instituto Federal Sul-Riograndedense (IFSUL)

RESUMO

A presente tese busca apresentar em que medida ocorreu a implantação da BNCC por meio do ensino remoto no ano de 2020 em escolas municipais de ensino fundamental de uma cidade do Vale do Caí/RS. O objetivo geral é verificar em que medida o projeto de implementação da BNCC se efetivou por meio do ensino remoto durante a pandemia da COVID 19 nas escolas municipais de ensino fundamental desse município. E os objetivos específicos são (i) identificar as concepções de ensinoaprendizagem de professores de ensino fundamental dessa rede municipal de ensino; (ii) verificar como professores de ensino fundamental dessa rede municipal de ensino desenvolveram o trabalho por competências na modalidade ensino remoto; e (iii) averiguar quais foram as principais dificuldades desses professores em sua prática pedagógica no ensino remoto. A coleta de dados para a realização do estudo deu-se por meio de um questionário, encaminhado aos professores via Google Forms. Os resultados mostram que, embora os professores tenham concepções construtivistas de ensinoaprendizagem, essas concepções nem sempre se refletiram em sua prática pedagógica. Sendo assim, o trabalho desenvolvido muitas vezes não se pautou no desenvolvimento de competências, de modo que a BNCC foi implementada apenas parcialmente durante o ensino remoto em 2020.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa; Alinhamento Construtivo; Aulas remotas; Competências; Pandemia da Covid-19.

ABSTRACT

The present thesis aims to present to which extent the implementation of the BNCC occurred through remote teaching in the year of 2020 in municipal elementary schools in a city in Vale do Caí/RS. The general objective is to verify to what extent the BNCC implementation project was effective through remote teaching during the COVID-19 pandemic in the municipal elementary schools of this city. The specific objectives are (i) to identify the teaching-learning conceptions of teachers working in these municipal schools; (ii) to verify how these municipal elementary school teachers developed competency-based learning in the remote teaching modality; and (iii) to investigate which were the primary struggles of these teachers in their pedagogical practices in remote teaching. The data for the study was collected through a questionnaire, which was sent to the teachers via Google Forms. The results show that, although the teachers have constructivist conceptions of the teaching-learning process, these conceptions were not always reflected in their pedagogical practices. Therefore, the teaching process was often not developed toward competency-based learning, meaning that the BNCC was only partially implemented during remote teaching in 2020.

Keywords: Meaningful Learning; Constructive Alignment; Remote classes; Competencies; COVID-19 Pandemic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepção de aprendizagem	68
Quadro 2 - Como o aluno aprende	71
Quadro 3 - Papel do professor	76
Quadro 4 - Papel do aluno	78
Quadro 5 - Lugar das emoções	81
Quadro 6 - Recursos usados no ensino remoto	83
Quadro 7 - Atendimento a alunos sem acesso à internet	90
Quadro 8 - Desejo de melhorias nas aulas remotas	91
Quadro 9 - Motivos para o não desenvolvimento de competências e habilidades nas aulas remotas	97
Quadro 10 - Competências socioemocionais e aulas remotas	105
Quadro 11 - Exemplos de atividades incluindo as competências socioemocionais nas aulas	112
Quadro 12 - Atividades propostas pelos professores	120
Quadro 13 - Atividades e competências projeto “Cultura africana”	126
Quadro 14 - Etapas do projeto	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos professores	63
Gráfico 2 - Tempo de atuação como docente nas séries iniciais	64
Gráfico 3 - Experiência com Educação a Distância.....	65
Gráfico 4 - Interação nas atividades remotas	88
Gráfico 5 - Competências socioemocionais nos planejamentos semanais	111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Definição de competência.....	29
Figura 2 - Exemplo de organização de plano.....	35
Figura 3 - Códigos da BNCC.....	35
Figura 4 - Exemplo de descrição de uma habilidade.....	36
Figura 5 - Mapeamento das competências dos sujeitos em EaD.....	39
Figura 6 - Representação da assimilação de conceitos.....	46
Figura 7 - Mapa conceitual.....	48
Figura 8 - Conceitos centrais do alinhamento construtivo.....	50
Figura 9 - Exemplos de relação entre objetivos e resultados pretendidos de aprendizagem.....	52
Figura 10 - Taxonomia SOLO.....	53
Figura 11 - Relatório de acompanhamento das turmas em tempos de pandemia (anos iniciais e anos finais).....	61
Figura 12 - Planejamento dos componentes curriculares em período de pandemia (anos iniciais e anos finais).....	62
Figura 13 - Exemplo de plano de aula.....	119
Figura 14 - Exemplo de tabela de avaliação a partir de critérios.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA-	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC-	Base Nacional Comum Curricular
EaD-	Educação a Distância
SMEC-	Secretaria Municipal da Educação e Cultura

SUMÁRIO

PRÓLOGO	11
1 INTRODUÇÃO	14
2 CENÁRIO DA PESQUISA	18
2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	19
2.2 ANÁLISE DE DELIBERAÇÕES, RESOLUÇÕES E PARECERES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PUBLICADAS EM 2020 DEVIDO À PANDEMIA DA COVID-19	23
3 COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	27
3.1 DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA.....	27
3.2 TRABALHO POR COMPETÊNCIAS A PARTIR DA BNCC	32
3.3 COMPETÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	37
3.4 COMPETÊNCIAS NA EAD.....	38
4 COMPETÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINOAPRENDIZAGEM	42
4.1 CONCEPÇÕES DE ENSINOAPRENDIZAGEM	42
4.2 TEORIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID AUSUBEL	45
4.3 MODELO DE ALINHAMENTO CONSTRUTIVO DE JOHN BIGGS	49
5 METODOLOGIA	55
5.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM.....	55
5.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	55
5.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	57
5.3.1 Planilhas enviadas aos professores.....	60
5.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES	62
6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
6.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO.....	67
6.2 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES PLANEJADAS PELOS PROFESSORES.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
EPÍLOGO	139
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	146
ANEXOS	153

PRÓLOGO

A escola foi o primeiro compromisso social que me tirou de casa. Não reagi muito bem, chorei muito e encontrei na merendeira da escola, na época, alguém em quem confiar, diminuindo, assim, aos poucos, a saudade que eu sentia da minha mãe. Depois disso, as séries seguintes apresentaram desafios com os quais eu me encantava. A nota máxima sempre foi meu objetivo. Passei a admirar cada professora que tive e, desde então, tive a certeza de que eu me tornaria uma.

Após o ensino confirmatório, ministrado pelo pastor da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, aos 13 anos, decidi cursar magistério em uma escola mantida pela mesma mantenedora da minha igreja, em uma cidade a 120 km de casa. A seleção para ingressar no curso de magistério não foi fácil, ainda mais porque eu tinha o dever de ser uma das melhores candidatas para receber uma bolsa de estudos. Mas tudo deu certo e, quando percebi, morava em um internato. Os primeiros dias longe de casa foram muito difíceis. Novos lugares, novos amigos, novos conhecimentos, novas tecnologias. Foi então que a internet apareceu na minha vida, em 2002.

Os 3 anos de ensino médio e magistério passaram. Chegou então a hora de ingressar na Universidade. Participei de uma seleção para cursar o ensino superior em Letras-Português/Alemão, contando com uma bolsa de estudos integral. Fui selecionada e, aos 17 anos, realizei, no primeiro semestre de 2006, o estágio do magistério em uma escola pública, enquanto também cursava os créditos necessários da minha graduação, que concluí em 4 anos. Cursei algumas disciplinas a distância durante minha graduação, mas que não faziam, na época, muito sentido.

Minha intenção, ao optar por essas disciplinas a distância, foi, em parte, não ter de cumprir as horas em sala de aula, o que muitos alunos ainda pensam hoje, infelizmente. Eu já lecionava mesmo antes da conclusão do curso, mas foi em 2010, aos 21 anos, que tomei posse de meu primeiro concurso como professora na minha cidade natal, Westfália/RS.

A fim de continuar os estudos, inscrevi-me, naquele mesmo ano, em uma pós-graduação a distância, pois estava distante fisicamente das universidades que me interessavam. Cabe dizer que essa foi minha primeira experiência negativa com tal modalidade de ensino, pois não concluí o curso. Todavia, hoje vejo que essa tentativa de cursar essa pós-graduação foi uma experiência muito válida, porque conheci, na prática, a autonomia necessária para o ensino nessa modalidade.

Na verdade, concluí que trabalhar 60 horas semanais e cursar uma pós-graduação não é compatível, já que, dessa forma, é praticamente inviável realizar todas as atividades, o que equivale a não ter “ido”, ou melhor, não ter participado das aulas, mesmo que virtualmente.

Por estar disposta a encarar de uma maneira diferente a modalidade de ensino que se dizia inovadora e, na época, gratuita, participei de um curso de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), promovido por uma pesquisadora e seus bolsistas. O tema do curso de extensão trabalhava exatamente a utilização de mídias no ensino de línguas, área em que eu atuava na época. Minha motivação estava em, a cada aula, utilizar uma mídia nova em minha sala de aula física com meus alunos.

Assim, o eu “aluna” e o eu “professora” mesclaram-se e meus alunos e colegas professores perceberam como a minha didática havia melhorado com o auxílio das mídias. Tal curso foi meu primeiro caso de sucesso na educação a distância. Assim, passei a me interessar cada vez mais pelo assunto.

Pouco mais tarde, realizei um curso em língua alemã pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, promovido pelo Instituto Goethe, de Berlim, na Alemanha. Tive como colegas nesse curso 19 professores de língua alemã de nacionalidades diferentes. Durante um semestre, estudamos a distância e, depois, estudamos juntos em Berlim, por 2 semanas, presencialmente, no Instituto Goethe. Foi uma experiência fantástica.

Busquei, então, no mestrado em Linguística Aplicada, a possibilidade de pesquisar uma forma de construir um curso a distância que levasse a língua alemã para mais pessoas com um custo mais acessível. Mas a pesquisa tomou outros rumos e pesquisei “A contribuição da narrativa transmídia para educação a distância”, título da minha dissertação. O mestrado nessa área não me trouxe apenas um diploma, mas uma paixão e um trabalho no setor de EaD, da Universidade Feevale. Foi nessa instituição que me tornei professora universitária aos 27 anos, além de assessora acadêmica dos professores autores de materiais digitais da Feevale Digital e, desde então, não cessou minha busca por respostas com vista a engajar mais os estudantes na modalidade online de ensino.

Minha dissertação foi o primeiro passo da minha caminhada em busca de estratégias que possam despertar mais interesse nos alunos que optam pela EaD. Mas, desde 2014, a convergência de mídias avançou muito mais rápido do que as instituições esperavam. Mesmo assim, o que temos hoje são modelos que muitas vezes ainda

adaptam as aulas do ensino presencial para a nova modalidade. Esse foi um dos motivos por que cursei a graduação em Pedagogia e realizei vários outros cursos de formação continuada presenciais e digitais na área.

Hoje, linguista, pedagoga, assessora acadêmica e professora dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia e coordenadora de pós-graduações *lato sensu* com o foco na docência mediada pela tecnologia, minha pesquisa de doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social permite-me investigar questões que surgem no dia a dia, principalmente como as que surgiram no ano de 2020, quando a EaD (ou o ensino remoto) deixou de ser uma opção, para se tornar a única modalidade de ensino em todos os níveis.

Nesse contexto, ao lecionar disciplinas nos cursos de licenciatura e coordenar um curso de pós-graduação no qual todos meus alunos eram professores da educação infantil e fundamental, os quais tiveram que, assim como eu, se reinventar em um curto espaço de tempo, surgiram vários questionamentos, como, por exemplo, como atender todos os alunos sem a possibilidade de ter aulas presenciais? Como os alunos acessam as aulas? Que tipo de acesso eles possuem? Assistir à aula basta para que ocorra aprendizagem? Um único planejamento didático atende as individualidades dos estudantes de uma turma? Por quê? Como as competências técnicas e socioemocionais foram trabalhadas neste ano atípico?

Assim, uni minhas áreas de atuação, Educação a Distância, Letras e Pedagogia, para investigar as contribuições da tecnologia na educação básica durante a pandemia da Covid-19. Para isso, estudar a atuação de professores deste nível de ensino foi fundamental, a fim de verificar se deram ou não conta de desenvolver as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de aulas remotas emergenciais durante a pandemia. Este estudo foi realizado por meio da análise das respostas obtidas para um questionário online e da análise de propostas pedagógicas elaboradas por professores da educação básica em 2020. A partir disso, acredito que seja possível elaborar uma proposta de formação docente que mobilize os professores a repensarem sua prática pedagógica incluindo a tecnologia em suas aulas na educação básica em um novo modelo de ensino.

1 INTRODUÇÃO

Há mais de duas décadas, a internet alimenta inúmeras novas formas de acesso a serviços e informações e é uma das causas de inovação de comunicação e interação permitidas pela digitalidade associada às diversidades culturais e linguísticas que implicam mudanças na vida das pessoas. Por isso apresentou-se o prólogo, o qual, além de apresentar a pesquisadora, demonstra que cada professor constrói uma trajetória, que inclui, mais ou menos, a tecnologia em sua formação.

As tecnologias digitais e a própria internet são, neste trabalho, consideradas potencializadoras da expressão e do reflexo da diversidade cultural que permeia a sociedade contemporânea, além de estarem relacionadas aos processos de exclusão e inclusão digital, inerentes às interações sociais. Por esse motivo, a inclusão permeia esta pesquisa de maneira transversal, a partir de uma visão multicultural, pois, segundo a Organização das Nações Unidas, o acesso à internet é considerado um direito humano básico e não mais um privilégio, estando relacionado, ainda, à liberdade de expressão.

Na educação superior, a tecnologia alterou o jeito de ensinar e aprender a ponto de ela não ser mais somente um suporte nas aulas presenciais, mas permitiu que surgisse uma nova modalidade de ensino, uma possibilidade entre as políticas nacionais voltadas à democratização do acesso à educação, ocasionando, até o momento, o alargamento da oferta nesse nível de ensino. Recentes flexibilizações nas legislações brasileiras no que tange à educação a distância no ensino superior e, inclusive, ao *lato* e ao *stricto sensu* fizeram com que pensássemos como tal modalidade poderia chegar à escola de educação básica.

A tecnologia, por causa de uma pandemia sem precedentes, instigou muitos pesquisadores da área da educação, da linguagem e da própria tecnologia a investigar como os recursos tecnológicos contribuíram para o desenvolvimento das aulas durante o distanciamento social em 2020, quando os professores do ensino básico já tinham como desafio a implantação da BNCC, ou seja, o ensino baseado no desenvolvimento de competências. A pandemia da Covid-19, também conhecida como pandemia de coronavírus¹, acelerou o processo de utilização da tecnologia na educação, uma vez

¹ Doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), identificada pela primeira vez em Wuhan, na China, em dezembro de 2019. O primeiro caso foi reportado em 31 de dezembro do mesmo ano. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou uma pandemia. Durante o ano, milhões de casos foram confirmados e milhares de mortes ocorreram no Brasil e no mundo.

que obrigou os professores a encontrarem rapidamente soluções para lecionarem de casa a alunos que também estavam em suas casas, de modo que todos os discentes tivessem acesso às aulas. Isso fez com que a tecnologia deixasse de ser um recurso optativo usado, eventualmente, durante as aulas presenciais, para se tornar a ferramenta mais importante para dar, seguimento às aulas no ano letivo de 2020.

Cada município, estado ou instituição particular teve que se reinventar, cada professor, na verdade, teve de buscar suas próprias alternativas. A tecnologia foi, na maioria dos casos, a saída encontrada para chegar até os alunos e, por isso, é inevitável falar sobre aulas remotas sem lembrar da Educação a Distância. Os termos EaD e aulas a distância, inclusive, causaram muita controvérsia, porque as aulas na educação básica não passaram a ser ofertadas na modalidade EaD, foram apenas ofertadas a distância, ou seja, não puderam ocorrer no ambiente de aprendizagem convencional, a sala de aula. Sendo assim, usar-se-á, neste trabalho, a terminologia “aulas remotas²” para as aulas desenvolvidas à distância na educação básica no período de distanciamento social decorrente da pandemia da Covid-19.

Nesse contexto, o significado social do presente trabalho está em analisar o contexto das aulas que ocorreram durante a pandemia da Covid-19 e como a Educação a Distância pôde ou não contribuir durante esse processo, considerando a importância da construção de conhecimentos pelos alunos da educação básica por meio de aulas que ocorreram sem a presencialidade física e, muitas vezes, também sem a internet, pois é sabido que muitos estudantes brasileiros não têm acesso à tecnologia em sua casa.

A falta de acesso à tecnologia pode, assim, ao invés de diminuir os espaços entre as diferenças, ampliá-los. O período de pandemia pode, dessa forma, ter demonstrado, na prática, o quanto ainda é preciso discutir e preparar professores e alunos para que possamos pensar na modalidade a distância neste nível de ensino.

Por esse motivo, a temática carece de mais estudos, especialmente porque, ao mesmo tempo em que a modalidade EaD de ensino tem, em sua origem, a missão de levar conhecimento a todos que estão dispostos a estudar, faz-se necessário olhar para o “como” esse conhecimento chega e como é trabalhado, de fato, e o quão efetiva é a aprendizagem do aluno. Essas questões, cabe destacar, tornam-se ainda mais

² O termo “aulas remotas” foi predominantemente utilizado nos documentos oficiais da área da educação pelos órgãos governamentais para definir as aulas que ocorreram remotamente via internet ou a partir de materiais e atividades entregues aos pais nas escolas.

necessárias no caso de alunos da educação básica, porque as competências discentes para a EaD que conhecemos geralmente foram elaboradas a partir de pesquisas com alunos adultos.

Foi nesse contexto que surgiu este trabalho, o qual buscou responder em que medida o projeto de implementação da BNCC se efetivou por meio do ensino remoto no ano de 2020 em escolas municipais de ensino fundamental de uma cidade do Vale do Caí/RS. Para responder essa questão, estabeleceu-se como objetivo geral verificar em que medida o projeto de implementação da BNCC se efetivou por meio do ensino remoto durante a pandemia da COVID 19 em escolas municipais de ensino fundamental desse município. E, os objetivos específicos são, (i) identificar as concepções de ensinoaprendizagem de professores de ensino fundamental dessa rede municipal de ensino; (ii) verificar como professores de ensino fundamental dessa rede municipal de ensino desenvolveram o trabalho por competências na modalidade ensino remoto; e (iii) averiguar quais foram as principais dificuldades desses professores de ensino fundamental em sua prática pedagógica no ensino remoto.

Para responder à questão norteadora e atender os objetivos geral e específicos, foram coletados dados, por meio de um questionário online, com professores do ensino fundamental da rede municipal de um município do estado do Rio Grande do Sul, localizado a 100 km da capital, no Vale do Rio Caí. Os dados coletados foram analisados considerando-se os professores protagonistas de um processo que requereu sua saída do ambiente de ensinoaprendizagem original, devido ao distanciamento social exigido pela pandemia da Covid-19, para assumir novas formas de acessar seus alunos, utilizando ou não recursos tecnológicos.

Por este trabalho ser interdisciplinar, não estudar um fenômeno isolado e tratar de temas emergentes de uma sociedade que muda rapidamente com o auxílio da tecnologia e, em especial, em um ano em que todas as escolas do Brasil tiveram que se reinventar em um espaço de tempo bem curto em função da pandemia da Covid-19, é que fica evidente o quanto uma disrupção nos antigos modelos educacionais é necessária.

Para dar conta daquilo a que se propõe, este trabalho foi dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo traz a introdução. Na introdução, apresenta-se o tema e justifica-se sua escolha. Além disso, são trazidos, também, neste capítulo, a questão norteadora, os objetivos e a estrutura do trabalho.

No capítulo 2, é apresentado o contexto da pesquisa que envolve a diferença entre educação a distância e aulas remotas, modalidade de ensino que foi criada para a

educação básica durante a pandemia da Covid-19, articulada a partir do percurso histórico da EaD no Brasil, da legislação da EaD e da legislação referente à autorização do ensino remoto emergencial na educação básica durante pandemia da Covid-19 no ano de 2020.

No terceiro capítulo, após a apresentação do desafio de implementar um novo documento orientador na educação básica, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, que busca introduzir o trabalho baseado em competências, define-se competência, conceito central na BNCC, para então, no capítulo 4, buscar um caminho metodológico para o desenvolvimento das competências, com base na teoria da aprendizagem significativa, de David Ausubel, e do alinhamento construtivo, de John Biggs.

Na sequência, no capítulo 5, é trazida a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho. E, no capítulo 6, são analisados e discutidos os dados coletados com os professores da educação básica à luz da revisão da literatura realizada. Neste capítulo, pretende-se encontrar, na aproximação entre a teoria e as práticas desenvolvidas pelos professores nas aulas remotas, reflexões que, se possível, possam contribuir ou resultar em uma proposta de formação continuada para preparar professores para as transformações contínuas das salas de aula que se seguirão nos próximos anos.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, um epílogo, as referências, os anexos e os apêndices.

2 CENÁRIO DA PESQUISA

Este capítulo tem a pretensão de apresentar o cenário da pesquisa, o qual envolve a EaD, modalidade permitida somente no ensino superior antes da pandemia da COVID 19, mas que, devido ao isolamento social decorrente da pandemia, foi utilizada para dar continuidade ao ano letivo de 2020 nos demais níveis de ensino. Busca-se, assim, neste capítulo, definir os protagonistas do processo de ensinoaprendizagem³ na educação à distância e discutir qual pode ser a contribuição dessa modalidade de ensino na educação básica durante e após a pandemia da Covid-19.

Conhecer o histórico, a legislação e o contexto atual da educação a distância no Brasil, bem como evidenciar a diferença entre EaD e ensino remoto é importante, pois o governo, através do Ministério da Educação e dos governos estaduais e municipais, orientou todas as instituições de ensino do Brasil, através de deliberações, resoluções e pareceres, a utilizar o ensino remoto durante o período da pandemia.

Todavia, tais documentos não evidenciaram exatamente como as aulas deveriam ocorrer na prática, de modo que cada estado e município organizou a sequência do ano letivo à sua maneira, fato que causou, em um primeiro momento, alguns equívocos envolvendo o modelo de ensino a distância, pois as aulas não poderiam ocorrer presencialmente, entretanto, também não era possível observar todos os aspectos, elementos e sujeitos necessários para que o modelo de ensino a distância fosse adotado na educação básica. Por esse motivo, sente-se a necessidade de apresentar as principais concepções da EaD a fim de entender e diferenciar a EaD das aulas remotas emergenciais.

Para tanto, busca-se, na seção 2.1, diferenciar a educação a distância das aulas remotas, modalidade usada na educação básica durante o período da pandemia da Covid-19, iniciando com um breve histórico da legislação da educação a distância no Brasil, para, depois, fazer uma análise dos decretos recentes relativos a essa modalidade. Já na seção 2.2, apresenta-se uma análise sobre deliberações, resoluções

³ Optou-se por usar o termo “ensinoaprendizagem” neste trabalho conforme a correta grafia da palavra após o último acordo ortográfico oficializado no Brasil. De acordo com esse documento, quando o primeiro elemento termina em vogal e o segundo começa com uma vogal diferente, não se usa hífen. Dessa forma, a palavra ensinoaprendizagem passa a ser redigida sem hífen. Todavia, a complexidade do (s) processo (s) é, neste trabalho, compreendida e respeitada conforme cada uma das teorias que buscam defini-los.

e pareceres para a educação básica publicadas em 2020 devido à pandemia da Covid-19 em nível nacional e no estado do Rio Grande do Sul.

2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Na intenção de esclarecer a diferença entre a modalidade EaD de ensino já consolidada no ensino superior no Brasil e as aulas remotas que ocorreram durante a pandemia da Covid-19, opta-se por apresentar, primeiramente, a história da EaD no Brasil, a legislação referente a essa modalidade de ensino e seus avanços, ancorados em bases legais que guiam e dão suporte às instituições para atingir o objetivo de padronizar normas e procedimentos em credenciamentos, autorizações e reconhecimentos de cursos oferecidos nessa modalidade.

Ressalta-se que, embora a EaD e a sua respectiva legislação, no Brasil, estejam voltadas para o ensino superior, considera-se importante, neste trabalho, conhecer essa legislação, a partir de sua história e de seu contexto, pois a modalidade vinha sendo bastante discutida e analisada com o intuito de implantá-la também em outros níveis de ensino mesmo antes da pandemia. Isso pode ter contribuído, ou não, para a opção pelo ensino remoto.

O histórico da EaD no Brasil iniciou em 1995, quando foi conferida ao MEC a competência de credenciar instituições para oferecerem cursos e programas a distância no nível superior e às autoridades estaduais e do Distrito Federal foram conferidas as tarefas de promover o credenciamento de instituições para a oferta de cursos à distância nos níveis básicos, na educação de jovens e adultos, na educação especial e na profissional. A Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC, hoje extinta, foi criada em maio de 1996, através do Decreto nº 1.917, Anexo I, Seção 23, Art. 27.

Em dezembro de 1996, foram estabelecidas as primeiras bases legais da modalidade de educação classificada como a distância pelo Artigo 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, afirmando que o caberia ao poder público incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, com a ressalva de que (§ 4º do Artigo 32) a modalidade a distância, no ensino fundamental, só poderia ser utilizada “como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

O conceito de EaD no Brasil foi definido oficialmente mais tarde, através da regulamentação do Artigo 80, da Lei nº 9.394/1996 (LDB), pelo Decreto nº 5.622/2005. Por meio desse decreto, o Estado reconheceu, legitimou e assegurou a expansão da EaD no Brasil. Esse decreto caracterizou a EaD como modalidade educacional que ocorre por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação, ou seja, com professores e alunos realizando tarefas educacionais em lugares e tempos diferentes, mas que se encontram presencialmente para a realização da avaliação final com peso de 60% (BRASIL, 2005).

Acontecimentos mais recentes relacionados à modalidade de ensino EaD, anteriores à pandemia, mostram que, em menos de um ano, o governo brasileiro flexibilizou, por meio de documentos oficiais, as formas e os locais de oferta de cursos em EaD. Em 2017, por exemplo, a Portaria Normativa MEC Nº 11, de 20 de junho de 2017, regulamentou o Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, denominado, na época, por alguns pesquisadores da área, como marco regulatório para a EaD. Já a Portaria Nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, dispôs sobre a oferta de disciplinas em EaD por instituições de ensino superior.

As principais mudanças das portarias de 2017 e 2018 referem-se aos processos de credenciamento, supervisão e avaliação da educação a distância superior no Brasil que, até então, eram regidas pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, e pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.

O documento que deixa claro, entretanto, que todas as instituições/empresas podem oferecer cursos com mais autonomia, gerando mais oportunidades aos alunos e, assim, também aumentando a concorrência entre elas, é o Decreto 9.057, de 2017. Segundo esse decreto,

Art. 21. Para fins desta Portaria, são considerados ambientes profissionais: empresas públicas ou privadas, indústrias, estabelecimentos comerciais ou de serviços, agências públicas e organismos governamentais, destinados a integrarem os processos formativos de cursos superiores a distância, como a realização de atividades presenciais ou estágios supervisionados, com justificada relevância descrita no PPC.

§ 1º. A utilização de um ambiente profissional como forma de organização de atividades presenciais ou estágio supervisionado de cursos a distância depende, além do disposto no caput, de parceria formalizada em documento próprio, o qual conterá as obrigações da entidade parceira e estabelecerá as responsabilidades exclusivas da IES credenciada para educação a distância referentes ao objeto da parceria, a ser inserido no Cadastro e-MEC, campo de comprovantes do endereço sede ou dos polos de EaD com os quais esteja articulado.

§ 2º. A infraestrutura e a natureza do ambiente profissional escolhido deverão ser justificadas no PDI, em consonância com as formas de aprendizado previstas.

§ 3º. Os ambientes profissionais poderão ser organizados de forma exclusiva para atendimento de estágios supervisionados e de atividades presenciais dos cursos a distância, ou em articulação com os Polos de EaD.

A partir disso, pode-se dizer que a flexibilização passou a existir e, assim, não só instituições já reconhecidas puderam oferecer cursos, como também foi permitido utilizar ambientes profissionais como “polos”, o que interferiu diretamente na oferta de cursos superiores no Brasil.

Já a Portaria nº 1.382, de 31 de outubro de 2017, apresentou, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, reconhecimentos e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Além disso, estabeleceu novos pesos para instrumentos de avaliação *in loco* (INEP/SINAES) para cadastramento, reconhecimentos e transformações de organização didáticas acadêmicas nas modalidades presenciais e a distância.

Divulgada em sequência, a Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2017, dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial, passando de um limite de 20% para 40% das disciplinas do curso. Percebe-se que, a partir daí, a modalidade híbrida ganhou destaque, pois os formatos passaram a ser mesclados, otimizando, muitas vezes, o tempo das aulas e do curso.

No ano seguinte, a Portaria nº 840, de 24 de agosto de 2018, dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. O documento contempla as orientações sobre a avaliação *in loco*, do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)⁴ e dos indicadores da educação superior. Assim, a portaria passou a funcionar como um balizador de como deve ser realizada a avaliação

⁴ O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, doravante ENADE é uma prova escrita, aplicada anualmente, usada para avaliação dos cursos de ensino superior brasileiros. A aplicação da prova é de responsabilidade do INEP, uma entidade federal vinculada ao Ministério da Educação.

de instrução dos processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior e escolas de governo.

O mais recente e também polêmico decreto relacionado à educação a distância é a Portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018, que, depois de processos judiciais, inclusive, dispôs sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância, permitindo cursos de mestrado e doutorado totalmente a distância, atendendo todas as exigências expostas no decreto.

Esses decretos e portarias, destaca-se, promoveram inúmeros avanços para a forma como as instituições de nível superior oferecem seus cursos. Mesmo que não tenham promovido alterações diretamente na oferta das aulas na Educação Básica, pois a modalidade a distância não é permitida na educação infantil e no ensino fundamental (do 1º ao 9º ano), como confirma o capítulo II, da oferta de cursos na modalidade a distância na educação básica, do Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017, apresentado a seguir. Nesses níveis de ensino, a modalidade é permitida, segundo esse decreto, somente em casos emergenciais, como, por exemplo, em uma pandemia.

Art. 8º Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades:

I- ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II- ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;

III- educação profissional técnica de nível médio;

IV- educação de jovens e adultos; e

V- educação especial.

Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

I- estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;

II- se encontrem no exterior, por qualquer motivo;

III- vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;

IV- sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira;

V- estejam em situação de privação de liberdade; ou

VI- estejam matriculadas nos anos finais do ensino fundamental regular e estejam privadas da oferta de disciplinas obrigatórias do currículo escolar.

Art. 10. A oferta de educação básica na modalidade a distância pelas instituições de ensino do sistema federal de ensino ocorrerá conforme a sua autonomia e nos termos da legislação em vigor.

Já no ensino médio, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de novembro de 2018, é permitido oferecer na modalidade à distância até 30% da carga horária nos cursos noturnos e 20% nos diurnos. Na Educação de Jovens e Adultos, esse percentual pode chegar a 80%.

Assim, analisando a trajetória da modalidade EaD no Brasil, percebe-se que avanços importantes foram feitos, principalmente nos últimos anos, porém, olhar para modalidade como uma realidade na educação básica ainda está distante em muitos dos aspectos necessários para que isso ocorra. Muitos dos professores que atuam nas escolas já tiveram em sua formação disciplinas EaD ou até optaram por uma formação totalmente a distância, mas isso não parece ser suficiente para a implementação dessa modalidade na educação básica no Brasil.

Apresentadas as principais e atuais legislações que regem a educação a distância no Brasil, na sequência, são apresentadas aquelas que permitiram que a modalidade fosse o ambiente de aprendizagem principal desde a educação infantil até a pós-graduação durante um período totalmente atípico e nunca vivido no Brasil e no mundo, decorrente de uma pandemia causada por um vírus altamente transmissível, causando um afastamento social que não permitiu o encontro presencial para que as aulas ocorressem como sempre ocorriam nas escolas.

2.2 ANÁLISE DE DELIBERAÇÕES, RESOLUÇÕES E PARECERES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PUBLICADAS EM 2020 DEVIDO À PANDEMIA DA COVID-19

O histórico e a trajetória da educação a distância para o ensino superior apresentados até o momento são importantes para pensar na introdução da modalidade a distância nos demais níveis de ensino futuramente. Todavia, tivemos, no ano de 2020, uma pandemia mundial que fez com o ensino presencial não fosse possível e a modalidade de ensino remoto tornou-se uma das únicas formas de acesso seguro ao ensino. Nesse sentido, esta seção apresenta as resoluções e os decretos dos Estados, que autorizam as aulas remotas devido à pandemia da Covid-19, baseadas na LDB, que, conforme já explicitado, permite a modalidade a distância em casos de emergências como esse, de uma pandemia.

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que a disseminação comunitária da Covid-19 em todos os países e o Ministério da Saúde do Brasil declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional em razão da

infecção humana causada pelo novo Coronavírus. Combater a doença e diminuir o número de pessoas infectadas só seria possível, segundo estudos científicos realizados, a partir de um severo afastamento social, o que ocasionou o cancelamento das aulas presenciais.

Nesse contexto, o que mais causou controvérsia no país todo foi como dar continuidade ao ano letivo na educação básica durante esse período, uma vez que a educação a distância não era permitida, a não ser em casos emergenciais, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 32, (4º): 'O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.' A Lei insiste no ensino presencial, resguardando aspectos sócio-psico-pedagógicos do desenvolvimento das crianças e adolescentes. A possibilidade de estudar a distância abre-se em dois casos:

- a) complementação da aprendizagem (enriquecimento e aprofundamento do currículo, recuperação e aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, dentre outras. Veja também Art. 24, item V, da LDB);
- b) situações emergenciais, (tais como: falta temporária de professores contratados, crianças e adolescentes hospitalizados e aqueles que estejam morando com seus pais no exterior e não tenham como se alfabetizar em língua portuguesa (BRASIL, 1996).

Assim, a partir da LDB, Conselhos de Educação dos estados e municípios enxergaram no ensino remoto a possibilidade de continuar as aulas, utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos de telefones ou entrega de atividades planejadas em forma física nas escolas em um dia pré-determinado. Contudo, devido à pandemia da Covid-19 em 2020 e à necessidade de continuar o ano letivo remotamente, o termo "educação a distância" foi utilizado muitas vezes de maneira equivocada, mas, por outro, pelos mesmos motivos, a oferta de atividades de ensino modalidade de ensino à distância aumentou bastante na prática.

Para o ensino superior, no qual a educação a distância já era uma possibilidade, o Ministério da Educação autorizou, por meio da Portaria nº 343, que instituições públicas e privadas substituíssem disciplinas presenciais por aulas "virtuais", utilizando meios e tecnologias de informação e comunicação em cursos em andamento. Em relação à Educação Básica, uma Nota de Esclarecimento foi publicada em 18 de março de 2020, na qual o Conselho Nacional de Educação autorizou as autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital a realizarem atividades a distância nos seguintes níveis de ensino: Fundamental, Médio, Educação Profissional Técnica de nível Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

Com base nessa nota, deliberações, resoluções e pareceres foram publicados em cada estado do País e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) posicionaram-se, permitindo a educação à distância durante a pandemia da Covid-19 nesses níveis de ensino. Considerando que o governo passou a responsabilidade da gerência de como ocorreriam as aulas durante o período de pandemia para os estados e municípios, é imprescindível que, para este trabalho, sejam analisados os documentos referentes a esse tema publicados no estado do Rio Grande do Sul e no município no qual os dados para esta pesquisa foram coletados.

O primeiro decreto, assinado pelo governador do Estado do Rio Grande do Sul, Eduardo Leite (Decreto Nº 55.115) no dia 12 de março de 2020, que dispôs sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pela Covid-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado, suspendeu o trabalho presencial de determinados servidores, aqueles que tinham algum problema de saúde, conhecidos como grupo de risco, por um período de 30 dias. Em menos de 3 dias, no dia 19 de março de 2020, as aulas da rede estadual foram suspensas por duas semanas, período que foi prorrogado. A partir disso, a rede privada e a municipal também prorrogaram o retorno às aulas presenciais, a fim de evitar qualquer tipo de aglomeração. O decreto que legitimou essa prorrogação foi o de nº 55.118. Esse decreto estadual suspendeu as aulas nas escolas estaduais e estabeleceu regime excepcional de teletrabalho para os servidores. Já o decreto nº 55.128 declarou situação de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul.

Passados os 30 dias do Decreto Nº 55.115, a pandemia ainda continuava, por isso as aulas seguiram suspensas. Cada município do Estado do Rio Grande do Sul já havia tomado suas providências. Alguns desses municípios suspenderam totalmente as aulas e buscaram formar seus professores, enquanto outros partiram logo para a tecnologia como suporte. Cabe destacar que essa decisão não foi nada fácil, pois, como é sabido, muitas das nossas escolas públicas não tinham, mesmo antes da pandemia, uma metodologia baseada na tecnologia.

Depois de recessos, férias e formações docentes, muitas escolas retomaram suas atividades remotamente, por intermédio da tecnologia ou entregando atividades (em papel) na escola em um dia pré-determinado. Mesmo assim, sabe-se que nem todas as crianças e jovens em fase escolar tiveram acesso às aulas nesse período, pois a tecnologia não está presente na casa de todos os alunos.

Todavia, acredita-se que a tecnologia não foi o único entrave neste processo, uma vez que, mesmo que muitos alunos não tinham acesso às atividades via internet, as

escolas entregaram atividades impressas aos alunos. Mas, ainda assim, nem sempre as atividades chegaram aos alunos e nem sempre os pais puderam auxiliar seus filhos na execução das tarefas, quando eles não as conseguiam fazer sozinhos, o que, de certa forma, pode ter comprometido a aprendizagem. Além disso, os planejamentos dos professores nem sempre foram adequados para um ensino nesse formato.

Uma vez fora da sala de aula e, muitas vezes, sem outro ambiente de aprendizagem, professores e alunos não puderam interagir e só entregavam e recebiam atividades sem se ver, ouvir ou falar. O que não caracteriza a modalidade EaD de ensino, logo, não é possível chamar de EaD as “aulas” que ocorreram durante a pandemia da Covid-19 no ano de 2020, mas sim, de aulas remotas. E é por esse motivo que os sujeitos do presente trabalho são os professores da educação básica, que enfrentaram o desafio de planejar aulas e executá-las em um cenário totalmente anormal em um ano em que, antes da pandemia, estavam se preparando para desenvolver um trabalho baseado em competências, por causa da implementação da BNCC (BRASIL, 2018), como é explicado no capítulo que segue, o qual contempla definições e recortes teóricos constituintes do referencial teórico da presente pesquisa.

3 COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, discute-se o trabalho por competências na educação básica. O trabalho por competências está previsto na BNCC (BRASIL, 2018), documento regulador que traz as aprendizagens essenciais para todos os alunos da educação básica. Esse documento deveria ter sido implementado nas escolas no ano de 2020, constituindo-se o principal desafio dos professores antes da pandemia, especialmente porque o conceito de competência não está claro para muitos professores.

Em função disso, na seção 3.1, define-se competência segundo teóricos da área da educação; na seção 3.2, traz-se a concepção de competência apresentada na BNCC (BRASIL, 2018); na sequência, na seção 3.3, são discutidas as competências necessárias aos docentes do ensino fundamental, e, para fechar o capítulo, na seção 3.4, abordam-se as competências dos sujeitos do processo de ensinoaprendizagem da EaD, a fim de evidenciar ainda mais a diferença entre a modalidade ensino a distância e as aulas remotas.

3.1 DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA

Ao iniciar qualquer pesquisa na área da educação que tem o ensino por competências como objeto de estudo, percebe-se que os termos habilidade e competência podem, por vezes, ser utilizados como sinônimos, talvez porque *skills*, do inglês, pode ser traduzido para o português como habilidade ou como competência. Todavia, como os dois termos possuem significado diferente na BNCC (BRASIL, 2018), neste trabalho, traz-se a definição dos dois e a relação entre eles.

No dicionário Michaelis online, a palavra habilidade é definida como “1 Qualidade de hábil. 2 Conjunto de qualificações para o exercício de uma atividade ou cargo; suficiência”; e competência como

1 Aptidão que um indivíduo tem de opinar sobre um assunto e sobre o qual é versado. 2 JUR Legitimação de uma autoridade pública de julgar certos pleitos. 3 JUR Legitimação conferida a um indivíduo de atuar em seu próprio benefício. 4 Conjunto de conhecimentos. 5 FIG Indivíduo com profundo conhecimento de determinado assunto. 6 Afluência de pessoas para ocupar o mesmo cargo. 7. LING Conhecimento linguístico inconsciente que torna um indivíduo capaz de compreender e construir um número infinito de frases em sua língua, mesmo aquelas nunca ouvidas; gramática internalizada, gramática mentalizada. EXPRESSÕES Competência comunicativa, LING: conhecimento das regras gramaticais que facilita a comunicação em qualquer situação. Competência imunitária, HISTOL: capacidade de um leucócito mononuclear produzir

anticorpos. Competência particular, LING: a formada pelas regras particulares de cada língua e que demanda que o indivíduo seja exposto ao uso de uma língua na idade infantil. Competência social, PSIC: habilidade de uma pessoa para se aproximar de outra e se comunicar com ela. Competência universal, LING: conjunto dos conhecimentos básicos de todas as línguas no nível inconsciente de cada indivíduo, de acordo com a teoria preconizada por Noam Chomsky (1928) (MICHAELIS, 2021, on-line).

Etimologicamente, a palavra competência vem do latim *competere*, “lutar, procurar ao mesmo tempo”, de com-, “junto”, mais petere, “disputar, procurar, inquirir” (ORIGEM DA PALAVRA, 2021, on-line).

Embora esteja em evidência na atualidade, o termo não é novo. Ele é encontrado em inúmeras situações e definições em ambientes profissionais, todas vinculadas às dimensões semânticas e estruturais, envolvendo capacidades e conhecimentos dos profissionais para exercerem suas tarefas. No contexto educacional, a palavra vem aparecendo há 20 anos em documentos oficiais, a partir do que passou a promover mudanças nos modelos de ensino e no processo de ensinoaprendizagem, apesar de constar em teorias da área desde a década de 1970.

O conceito de competência foi usado pelo Conselho Europeu (2001) no marco comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação como a soma de conhecimentos, competências e características individuais as quais permitem a uma pessoa realizar determinadas ações (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 32). Assim como o Conselho Europeu, o documento específico do espanhol (2002), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (ODCE, 2002), o documento-base para o Currículo Basco (2005), o Conselho da Catalunha (2004) e os teóricos Monereo (2006) e Perrenoud (2001) passaram a embasar o ensino em competências. É importante considerar que ações como resolver problemas, ter experiências, realizar práticas e ter eficiência estão, no geral, associadas ao conceito de competência.

Monereo, em uma definição menos generalista, diferencia competência e estratégia. Conforme o autor,

estratégia e competência implicam repertórios de ações aprendidas, autorreguladas, contextualizadas e de domínio variável [...], enquanto a estratégia é uma ação específica para resolver um tipo contextualizado de problemas, a competência seria o domínio de um amplo repertório de estratégias em um determinado âmbito ou cenário da atividade humana. Portanto, alguém competente é uma pessoa que sabe ‘ler’ com grande exatidão o tipo de problema que lhe é proposto e quais são as estratégias que deverá ativar para resolvê-lo (MONEREO, 2006, p.15).

Monereo (2006) explicita, inclusive, como a competência ultrapassa o ato simples de memorizar uma informação, pois, para resolver um problema, é preciso ativar uma ou

mais estratégias, que também são definidas como ação específica para resolver um tipo de problema.

Phillipe Perrenoud (2002), teórico que tem como base teórica a obra de Jean Piaget, logo, um olhar construtivista do processo de ensinoaprendizagem, por sua vez, considera competência

a aptidão para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas, mobilizando a consciência, de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Ser competente, para o autor, entre outras coisas, significa ter condições de julgar, avaliar e ponderar, a fim de conseguir solucionar problemas. Isso implica que novos conhecimentos são conectados com os antigos, criando novas estruturas que facilitem a solução por meio de novos desafios. E competência é, segundo ele, a “[...] faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações e estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais” (PERRENOUD, 1999, p. 18).

Zabala e Arnau (2010), depois de estudos baseados em análises e listagens de conceitos do termo competência na área da educação, afirmam que “os componentes das competências se centram geralmente nos campos dos saber, do saber fazer e do ser”, pois qualquer conteúdo de aprendizagem ou é conceitual (saber), ou é procedimental (saber fazer), ou é atitudinal (ser) (ZABALA; ARNAU, 2010 p. 36).

O conceito de competência adotado neste trabalho é o de Zabala e Arnau (2010), segundo os quais, competência é

a capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, competências e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma interrelacionada (ZABALA; ARNAU 2010, p. 37).

Apresenta-se a seguir, na Figura 1, a sistematização da definição de competência conforme Zabala e Arnau (2010).

Figura 1 - Definição de competência

É a capacidade ou a habilidade	O quê?
A existência nas estruturas cognoscitivas da pessoa das condições e recursos para agir. A capacidade, a habilidade, o domínio e a aptidão.	
Para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas	Para quê?
Assumir um determinado papel; uma ocupação, em relação aos níveis requeridos; uma tarefa específica; realizar ações; participar na vida política, social e cultural da sociedade; cumprir com as exigências complexas; resolver problemas da vida real; enfrentar um tipo de situação.	
De forma eficaz	De que forma?
Capacidade efetiva; de forma exitosa; exercício eficaz; conseguir resultados e exercê-los de modo excelente; participação eficaz; mobilizando a consciência e de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa.	
Em um determinado contexto	Onde?
Uma atividade plenamente identificada; em um contexto determinado; em uma determinada situação; em um âmbito ou cenário da atividade humana.	
É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos	Por meio de quê?
Diversos recursos cognitivos; pré-requisitos psicossociais; conhecimentos, habilidades e atitudes; conhecimentos, e características individuais; conhecimentos, qualidades, capacidades e atitudes; os recursos que mobiliza, conhecimentos teóricos e metodológicos, atitudes, habilidades e competências mais específicas, esquemas motores, esquemas de percepção, avaliação, antecipação e decisão; comportamentos, motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais; amplo repertório de estratégias. Operações mentais complexas, esquemas de pensamento; saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.	
Ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada	Como?
De forma integrada; orquestrada.	

Fonte: Zabala e Arnau (2010, p. 37)

Na Figura 1, a definição de competência é apresentada de maneira ilustrativa a partir de indagações (O quê? Para quê? De que forma? Onde? Por meio de quê? Como?). Acredita-se que, dessa forma, torna-se mais fácil compreender o conceito e aplicá-lo nos planejamentos dos professores que pretendem trabalhar a partir do desenvolvimento de competências.

Perrenoud (1999, p. 33) explica, ainda, que

a competência não se forma com a assimilação de conhecimentos, às vezes, suplementares, gerais ou locais, mas sim com a construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento. É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos anteriores e os problemas que se reconhece uma competência.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 33), “[...] uma competência pressupõe a existência de recursos [...]. Nenhum recurso pertence, com exclusividade, a uma competência, na medida em que pode ser mobilizado por outras”. Esses recursos ou elementos são conhecimentos, habilidades e atitudes. Conhecimentos são, para Perrenoud,

[...] representações organizadas do real que utilizam conceitos ou imagens mentais para descrever e, eventualmente, explicar, às vezes antecipar ou controlar, de maneira mais ou menos formalizada e estruturada, fenômenos, estados, processos mecanismos observados na realidade ou inferidos a partir da observação (PERRENOUD, 2001, p.18).

Assim, conhecimento não é sinônimo de informação e, nesta pesquisa, o conhecimento é construído, pois parte da visão construtivista de Piaget (1987, p 87), segundo o qual, “[...] o conhecimento resulta de interações entre o sujeito e o objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles”.

A habilidade é outro recurso associado à competência, uma vez que pode ser constituída e aprimorada, embora, conforme Perrenoud (2000), a habilidade seja menos ampla do que a competência, podendo ser entendida como um elemento estruturante da competência. Desse modo, as habilidades devem ser desenvolvidas na busca de competências. Moretto (2002) exemplifica habilidades como identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular; enquanto a competência se concretiza a partir das atitudes, terceiro elemento elencado por Perrenoud (1999), pois elas significam a ação.

Acrescenta-se às definições de conhecimento e habilidade outro elemento, a atitude, que, segundo Behar (2013 p. 23), “[...] traz a perspectiva da aplicação das habilidades e dos conhecimentos por meio das ações, dos comportamentos e das posturas”. Apesar de esse elemento não ter tanta evidência quanto o conhecimento e a habilidade, quando se define de maneira mais ampla a competência, a atitude tem a ver com os valores e as crenças, as intenções e os desejos do indivíduo, é por meio da atitude que acontece a predisposição ou não para responder, de uma forma ou de outra, a uma determinada situação.

3.2 TRABALHO POR COMPETÊNCIAS A PARTIR DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018) é o documento que apresenta as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica com o objetivo de alcançar uma educação integral. O documento contempla pautas anteriores como o artigo 26 da LDB, o qual determina que

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A BNCC é, portanto, o documento base nacional comum que adota alterações e nomenclaturas da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, como o “[...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017).

O histórico da construção do documento não foi simples e causou durante a sua construção muitos movimentos e envolveu muitos profissionais de áreas multidisciplinares, mas neste trabalho, analisa-se a sua adoção como base, como documento norteador já concluído. E apesar que mesmo tenha sido disponibilizado em 2018, muitas escolas adiaram a sua adoção para 2020, porque suas recomendações impactam na organização da escola como um todo, desde a reorganização de documentos que regem as ações da escola, como o Projeto Político Pedagógico, o processo de avaliação e os planejamentos diários, até a própria rotina escolar, quando bem executada.

Para que a BNCC seja incorporada à rotina diária da escola a ponto de atingir seu principal objetivo, que é transformar o ensino com base no trabalho por competências, algumas ações são imprescindíveis, como propiciar uma formação de professores para que eles possam repensar sua prática pedagógica. O trabalho baseado no desenvolvimento de competências, pode requerer, inclusive, que o professor revise suas concepções epistemológicas.

O documento norteador aposta na avaliação como parte fundamental no processo de ensinoaprendizagem, pois a prática é um processo com objetivos a serem alcançados, a partir do princípio de equidade. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o conhecimento é comprovado quando o sujeito reflete sobre o conhecimento adquirido

transformando-o. Assim, o conceito principal do documento é a competência, que é definida no próprio documento como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), competências (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Essa definição retoma a conexão entre conhecimentos, competências e atitudes, elementos elencados por Perrenoud (1999), mas também enfatiza as competências socioemocionais, que são aquelas que se voltam para o sujeito como um ser social, que necessita viver em sociedade e, para isso, precisa desenvolver-se emocionalmente, participar ativamente das discussões, opinar e aceitar a opinião do outro, por exemplo. Assim, as competências socioemocionais diferenciam-se das competências técnicas que, neste trabalho, são aquelas relativas ao conhecimento a ser adquirido, como calcular, escrever, planejar, falar uma língua estrangeira. Sendo assim, neste capítulo, defende-se que juntas as competências técnicas e socioemocionais são fundamentais para a formação integral de cada estudante.

A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece 10 competências gerais como norte para orientar o trabalho de desenvolvimento de valores, conhecimentos e habilidades. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao

seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

De forma resumida, as 10 competências são: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania. Elas são bastante abrangentes, por isso o trabalho para desenvolvê-las exige dos professores uma nova postura e novas ações em sua prática pedagógica, uma vez que o principal objetivo da mudança que a BNCC busca alcançar é a formação integral do sujeito.

Em busca de uma educação integral, as 10 competências gerais e as específicas, apresentadas no documento divididas por ano e por áreas específicas, fazem com que escolas, equipes diretivas e professores olhem para seu fazer docente de maneira crítica, a partir de perguntas simples, como: “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018, p.14).

Assim como as competências específicas, que são diferentes para a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio, os objetivos também são específicos para cada nível de ensino e área do conhecimento. Além das competências específicas para cada área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos do ensino fundamental em cada componente curricular, antiga disciplina, a BNCC (BRASIL, 2018), traz também as habilidades que devem ser desenvolvidas e os objetos de conhecimento.

Dessa forma, desenvolver habilidades sempre estará relacionado a trabalhar diferentes objetos do conhecimento, organizados em unidades temáticas, como mostra o exemplo que pode ser visualizado na Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Exemplo de organização de plano

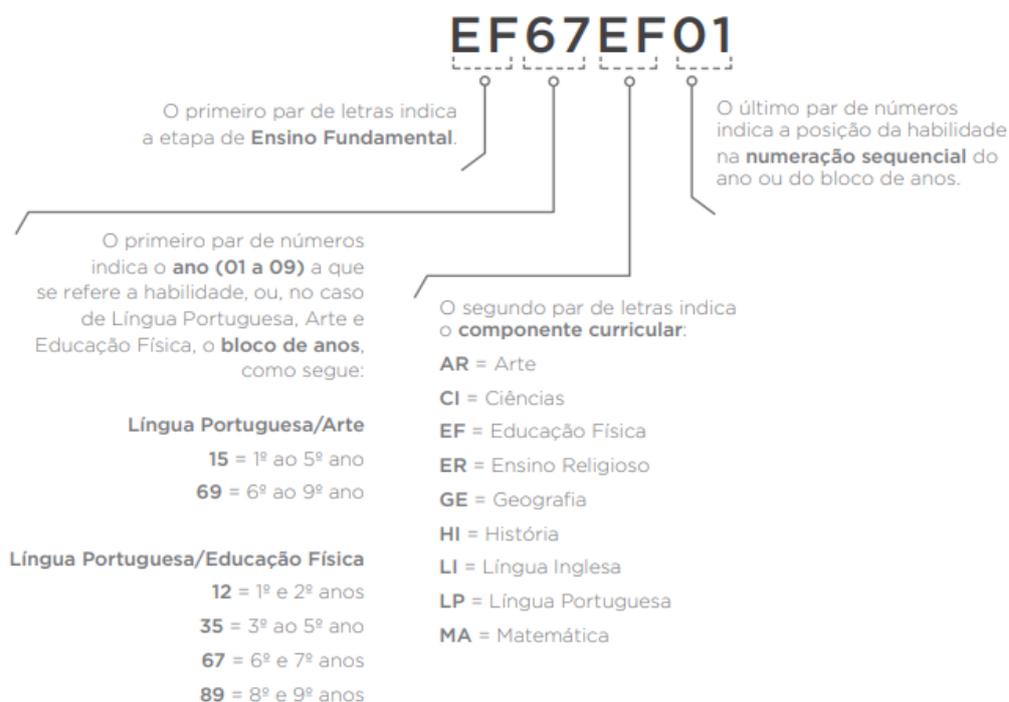
CIÊNCIAS - 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	<p>(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.</p> <p>(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.</p> <p>(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.</p>

Fonte: BNCC (2018 p.29)

Apesar de as habilidades serem representadas a partir de códigos alfanuméricos, como mostra a Figura 3, elas devem incluir ações que, de fato, descrevam atividades que comprovem que os alunos serão capazes de saber-fazer.

Figura 3 - Códigos da BNCC



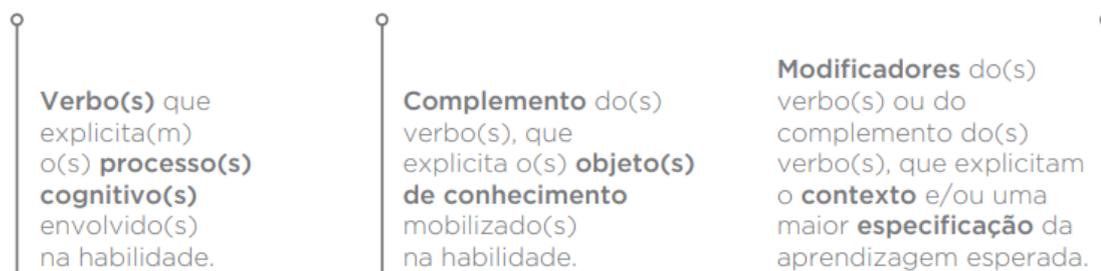
Fonte: BNCC (2018, p.26)

Ressalta-se, todavia, que não basta incluir verbos de ação nos planos de aula, é preciso articular inúmeras habilidades, que estão relacionadas às áreas de conhecimentos, a partir de conexões e assimilações de conceitos que os alunos já

conhecem aos que se pretende, como professor, apresentar em um contexto real, que faça sentido. Essas habilidades devem ser descritas como mostra o exemplo na Figura 4.

Figura 4 - Exemplo de descrição de uma habilidade

Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.



Fonte: BNCC (2018 p.29)

A BNCC é um documento bastante detalhado, que orienta o trabalho dos professores e dos gestores de maneira esclarecedora. Todavia, em 2020, além do desafio de implementar a BNCC, as escolas e os professores foram surpreendidos pela pandemia da Covid-19, em função do que aulas remotas substituíram as presenciais, tornando a tarefa de implementação do novo documento da educação ainda mais complexa. Isso porque os professores, que já estavam tendo de repensar sua prática para trabalhar objetivando o desenvolver competências, precisaram fazer isso fora da sala de aula, o que exigiu deles o desenvolvimento de novos letramentos, especialmente, os digitais.

Essa foi a realidade dos sujeitos da presente pesquisa, professores que tiveram como desafio o trabalho baseado no desenvolvimento de competências por meio de aulas remotas emergenciais exigidas pelo afastamento social decorrente da pandemia da Covid-19. Por esse motivo, buscou-se, na bibliografia, subsídios para definir o perfil do professor do ensino fundamental e, principalmente, as competências deles exigidas para posteriormente verificar se elas também abrangem a atuação em um ambiente remoto.

3.3 COMPETÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

As aulas remotas durante a pandemia da Covid-19 exigiram habilidades diferentes tanto dos professores quanto dos alunos da educação básica. Assim, os estudantes precisaram desenvolver, em um período atípico da história e em um contexto de aprendizagem desconhecido para alunos e professores, a autonomia, que é uma das principais competências a serem desenvolvidas na educação básica.

Discutir a forma como os professores precisaram desenvolver novas competências devido às transformações sociais inesperadas é totalmente pertinente, mesmo que o foco deste trabalho não seja a análise das competências dos docentes, por isso, dedica-se esta subseção à apresentação das competências que o professor deve dominar, segundo Perrenoud (1999).

Os dez domínios de competências, reconhecidos como prioritários na formação contínua dos professores do ensino fundamental, de acordo com Perrenoud (1999), são: 1. organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. administrar a progressão das aprendizagens; 3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho. 5. trabalhar em equipe; 6. participar da administração da escola; 7. informar e envolver os pais; 8. utilizar novas tecnologias; 9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. administrar sua própria formação contínua.

Ao analisar essas 10 competências no contexto da presente investigação, acredita-se que, para ser competente, em qualquer modalidade de ensino, professores e alunos precisam saber-conhecer, saber-fazer, saber-conviver e saber-ser, conforme teoria já apresentada anteriormente na seção 3.1 agora aqui relacionada ao próprio fazer docente.

Todavia, quando se olha para as competências elencadas por Perrenoud (1999), percebe-se que todas foram pensadas para o ambiente tradicional de ensino, a sala de aula presencial, até porque, em 1999, a tecnologia ainda não estava tão desenvolvida como está hoje. Por causa disso, para complementar a pesquisa sobre os sujeitos da pesquisa e as competências deles exigidas durante as aulas remotas emergenciais, sente-se a necessidade de encontrar, na bibliografia, competências exigidas dos envolvidos na modalidade EaD, já que não se presenciou antes, no Brasil, aulas que não ocorreram dentro da sala de aula na educação básica no ensino regular em uma escala como ocorreu em 2020.

Por esse motivo, são apresentadas, a seguir, algumas competências exigidas dos sujeitos envolvidos na modalidade EaD, para simular uma aproximação com o contexto das aulas que ocorreram remotamente no ano de 2020 devido à pandemia.

3.4 COMPETÊNCIAS NA EAD

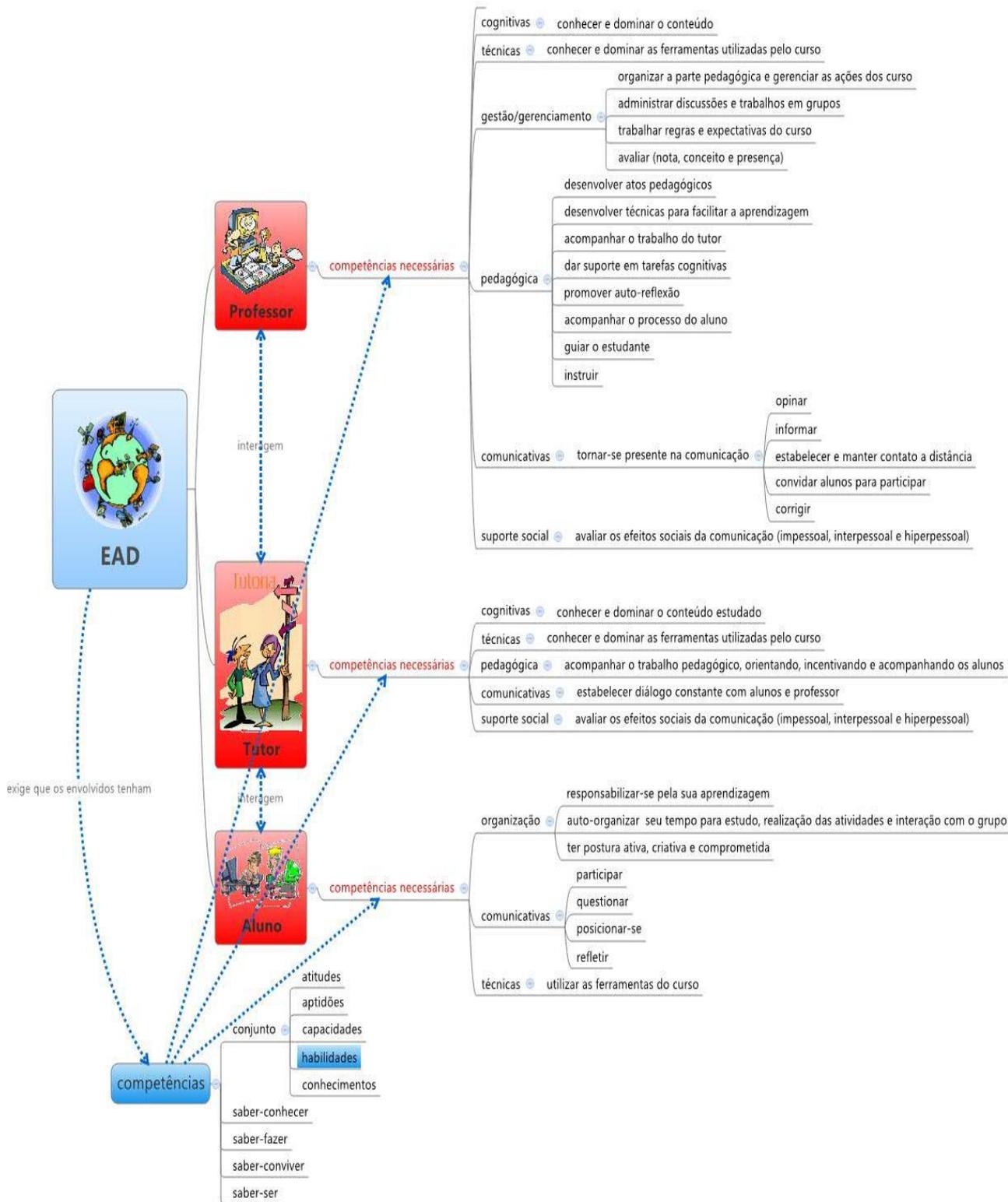
A EaD exige competências diferentes tanto dos professores quanto dos alunos, principalmente quando se trata de um modelo de ensino que teve que ser implantado de maneira improvisada, devido à pandemia da Covid-19 para diferentes níveis de ensino. Como não se tem um exemplo anterior desse modelo de ensino, busca-se, para debater o tema, a pesquisa de Konrath, Tarouco e Behar (2009), que elencam competências mínimas necessárias, a partir da concepção da mediação pedagógica, para os atores envolvidos na modalidade EaD.

As autoras evidenciam que a modalidade EaD exige competências que necessitam ser mantidas com assiduidade para que ocorra sucesso no processo de ensinoaprendizagem no ambiente de aprendizagem virtual. As autoras abordam competências como saber conhecer, saber-fazer, saber conviver e saber-ser, além do conjunto conhecimento, habilidade e atitude, já discutido no decorrer deste trabalho, acrescido de aptidões e capacidade.

Fica evidente que Konrath, Tarouco e Behar (2009) categorizam domínios entre as competências dos sujeitos envolvidos, estudantes adultos, domínios estes que são exemplificados em tarefas, como: responsabilizar-se pela sua aprendizagem, organizar o tempo de estudo, entre outros.

Cabe esclarecer que, neste trabalho, aprofunda-se o tema sobre as competências necessárias para professores e alunos do ensino fundamental, como é pretendido nos objetivos desta pesquisa. A aproximação aqui estabelecida entre o ensino superior e a educação básica dá-se em função da busca por uma sistematização das competências mínimas necessárias dos envolvidos no processo de ensinoaprendizagem na modalidade a distância de ensino, como pode ser visualizado na Figura 5 a seguir.

Figura 5 - Mapeamento das competências dos sujeitos em EaD



Fonte: Konrath, Tarouco e Behar (2009, p. 7)

Como pode ser visto na Figura 5, as autoras apresentam grupos de domínios de competências necessárias a cada um dos sujeitos envolvidos na modalidade EaD de ensino. Os domínios pedagógico, técnico, gestão/gerenciamento e suporte social foram criados pelas autoras para exemplificar as tarefas que envolvem o conhecimento das ferramentas e sua organização, ou seja, como dar aulas em um novo ambiente de aprendizagem. Os domínios cognitivo, comunicativo e organizacional, conforme as autoras, são as competências em forma de atribuições essenciais dos professores nessa modalidade de ensino. Ainda segundo Konrath, Tarouco e Behar (2009), tais competências foram criadas para facilitar a compreensão do processo e nele podem ser incluídas outras competências posteriormente.

O aluno é o sujeito que aprende a partir de suas interações com os outros sujeitos da modalidade e constrói conhecimento pelas relações que estabelece. As competências elencadas pelas autoras para os alunos são de organização, comunicativas e técnicas. Muitas delas, como mostra a Figura 5, não eram anteriormente tarefas dos alunos do ensino básico, principalmente da educação infantil, quando é inevitável o envolvimento dos pais das crianças no processo. Por esse motivo, de uma forma talvez “precoce”, os alunos, que não estavam preparados para uma mudança tão drástica como a imposta no ano letivo de 2020 devido à pandemia da Covid-19, tiveram de desenvolver competências não previstas para esse nível de ensino.

Compreender quais são as competências necessárias, tanto dos professores quanto dos alunos, para que seja possível produzir conhecimento na modalidade EaD, ou em aulas remotas, é importante para responder à questão de pesquisa deste trabalho: em que medida o projeto de implementação da BNCC se efetivou por meio do ensino remoto no ano de 2020 em escolas municipais de ensino fundamental de uma cidade do Vale do Caí/RS?

De modo semelhante, é também necessário, para responder essa questão, compreender como essas competências podem ser desenvolvidas, para que os docentes possam adequar sua prática pedagógica a uma modalidade de ensino remoto, o que passa pela compreensão das concepções epistemológicas dos professores envolvidos nesta pesquisa, e para que os alunos possam desenvolver as competências previstas de forma mais autônoma, sem a presença física do professor.

Por esse motivo, traz-se, no capítulo que segue, a teoria de aprendizagem significativa, que pode ser um caminho para preparar os alunos para a cidadania,

construindo conhecimentos a partir de competências através de aulas que, de fato, façam sentido.

4 COMPETÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINOAPRENDIZAGEM

Este capítulo apresenta a busca por uma teoria que possa contribuir para a construção de um caminho metodológico para desenvolver competências na educação básica em qualquer modalidade de ensino. Para tanto, na seção 4.1, antes de tudo, tenta-se definir o processo de ensinoaprendizagem, pois envolve a questão de como o sujeito aprende e é uma questão nada fácil de responder. Em seguida, na seção 4.2, aborda-se a Teoria de Aprendizagem Significativa, de David Ausubel; e, na seção 4.3, o modelo de Alinhamento Construtivo, de John Biggs e Tang.

4.1 CONCEPÇÕES DE ENSINOAPRENDIZAGEM

As concepções dos professores a respeito de conceitos como conhecimento, aprender, ensinar e seu papel no processo de ensinoaprendizagem e do papel de seu aluno impactam diretamente em seu fazer docente. Fernando Becker, doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, concluiu, com suas pesquisas, que só quando o professor modifica sua concepção epistemológica pode transformar sua prática. Isto é, a concepção pedagógica decorre da concepção de aprendizagem.

Em suas pesquisas, Becker (1996) verificou que muitos professores não têm clara as concepções de aprendizagem que adotam. Conforme o autor relatou,

é comum a estranheza do docente às perguntas a respeito do conhecimento. O professor cotidianamente ensina conhecimento, mas reage ao convite à reflexão sobre isso como alguém que está almoçando, jantando ou bebendo um copo d'água e se lhe pergunta por que está comendo ou bebendo, parece que nunca alguém lhes perguntou a respeito. Alguns afirmam que, de fato, nunca pensaram sobre isso (BECKER, 1996, p. 37).

Por acreditar que tal estranheza persiste até os dias de hoje, algumas das questões propostas por Becker (1996) sobre concepções que envolvem o processo de ensinoaprendizagem foram dirigidas aos participantes da presente pesquisa. E, por serem várias as visões teóricas que permeiam as pesquisas atuais na área da educação sobre o processo de ensinoaprendizagem, é importante lembrar que são três as principais concepções de aprendizagem epistemológicas que podem interferir nas práticas dos professores atualmente: o empirismo, o apriorismo e o construtivismo.

O professor que possui uma concepção empirista, segundo Becker (2001), acredita que o conhecimento é transmitido, que o aluno aprende o que o professor ensina

e só, pois o aluno é considerado uma tábula rasa, ou seja, o conhecimento prévio do aluno não é considerado e ele, por sua vez, não pensa nem age sobre o conhecimento que lhe foi transmitido. O modelo pedagógico relacionado a essa concepção é diretivo, pois o professor é o detentor do saber e o aluno só aprende a partir da transmissão, nessa concepção.

De acordo com a concepção apriorista, "em resumo, o estudante aprende por si mesmo", conforme Fernando Becker (2001, p. 3). O precursor dessa linha de pensamento foi Platão (427-347 a.C.), que defendia que as pessoas nascem com saberes adormecidos que precisam ser organizados para se tornarem conhecimentos verdadeiros. O professor apriorista adota um modelo pedagógico não-diretivo. Nesse modelo, consoante Becker (2001), o professor interfere o mínimo possível na aprendizagem do aluno, porque acredita que o estudante é capaz de aprender sozinho.

Mas, pelo fato de a pesquisadora acreditar, antes de tudo, como professora, na teoria piagetiana, optou-se por aprofundar a concepção construtivista, porque ela está ancorada em lógicas que já foram comprovadas em inúmeras pesquisas de Fernando Becker. Nessa teoria, segundo o autor, o objeto epistemológico refere-se ao meio físico e social e tudo que isso implica, uma vez que, em geral, o aluno já carrega consigo experiências anteriores que são importantes no processo, pois são a base para construir novos conhecimentos e, para o teórico, o conhecimento se constrói na interação (BECKER, 2001).

O desenvolvimento do sujeito é possibilitado, assim, por sua interação com os objetos, pois, agir sobre a realidade de uma forma mais complexa, resulta em um novo comportamento. Dessa forma é produzido o conhecimento de acordo com o modelo epistemológico construtivista. Segundo Jean Piaget, principal nome do construtivismo, "conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação, vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações" (PIAGET, 1976, p. 37).

Há dois processos envolvidos na construção de conhecimento envolvendo sujeito e objeto: a assimilação e a acomodação. Na assimilação, o sujeito interpreta e internaliza o objeto e, na acomodação, o sujeito altera suas estruturas cognitivas a fim de compreender o objeto, ou seja, altera sua própria forma de agir sobre o objeto. Para Becker (2001, p. 72), estudioso da teoria piagetiana, "o construtivismo não é uma prática, ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas".

E é exatamente por acreditar que seja necessário (re)interpretar algumas questões que envolvem o processo de ensinoaprendizagem, não só porque é um desejo, mas uma necessidade derivada, não só da tecnologia que invade os lares e escolas, mas também que surge a partir das novas legislações e dos documentos norteadores da educação, como a BNCC, que se propõe a revisão das metodologias de ensino. Especialmente nesse novo modelo de ensino, de aulas remotas, que é pouco compatível com uma pedagogia diretiva, mas que também parece não produzir aprendizagens significativas em um modelo não diretivo.

De acordo com Becker, aprender é “por excelência, construção na medida em que é viabilizada pela construção de estruturas cognitivas realizadas no plano do desenvolvimento. Professor e aluno determinam-se mutuamente, mediados pelos conteúdos” (BECKER, 2012, p. 22).

Ainda segundo Becker (2012), a ação é um dos aspectos de extrema importância, seguida da assimilação e da acomodação. Agir e problematizar a própria ação sobre o material, seja ele um texto ou um cálculo, a partir de um desafio, é fundamental para que o aluno conecte ou relembre algo que já sabe para conseguir, da sua maneira, responder à questão. Essa lógica foi descrita com detalhes por Becker (2012), quando disse que

[...] o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a própria ação, apropriar-se dela e de seus mecanismos íntimos. A condição prévia para isso é que consiga assimilar o problema proposto; pois sem assimilação não haverá acomodação. Em outras palavras, ele sabe que há duas condições necessárias para que algum conhecimento novo seja construído: (a) que o aluno aja (assimilação) sobre o material – objeto, experimento, texto, afirmação, cálculo, teoria, pesquisa, modelo conteúdo específico, observações, dados coletados, reação química ou física, etc. – que o professor presume que tenha algo de cognitivamente interessante, ou melhor, significativo ou desafiador para o aluno; (b) que o aluno responda para si mesmo (acomodação), sozinho ou em grupo, às perturbações provocadas pela assimilação do material, ou que se aproprie, em um segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre o material: o que ele fez, por que fez dessa maneira, o que funcionou, o que deu errado, por que deu errado, de que outra maneira poderia ter feito (BECKER, 2012, p. 21).

Problematizar a própria ação a partir dos processos de assimilação e acomodação, causando também reflexão sobre seus atos, conecta-se à teoria da aprendizagem significativa, de David Ausubel, que também advém de um constructo cognitivista. E, por acreditar, assim como Ausubel, que o conhecimento resulta do armazenamento de informações e de conexões das informações com outras mais ou menos abrangentes, vê-se, na teoria da aprendizagem significativa, um caminho possível para trabalho por competências.

4.2 TEORIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID AUSUBEL

As teorias de aprendizagem sempre foram e serão estudadas pelos futuros professores durante suas formações, bem como nas formações continuadas de docentes. As escolas, equipes diretivas e professores buscam teorias, modelos e métodos que possam auxiliar nas tarefas diárias nos novos espaços de aprendizagem. Muitas são as metodologias que surgem ou ressurgem, inclusive com novos nomes, mas o objetivo ao adotá-las é um só: tornar a aprendizagem significativa.

Mas, cabe aqui dizer que a aprendizagem significativa é muito mais que uma estratégia, é uma teoria que, segundo David Ausubel (1918-2008), psicólogo norte-americano, que se dedicou a encontrar maneiras melhores de garantir um verdadeiro aprendizado, representa um caminho possível para tornar o processo mais significativo.

Conforme Aragão (1976, p. 9), em sua tese, a questão fundamental dessa teoria auxilia no entendimento de

[...] como facilitar o encontro da estrutura lógica de um determinado conteúdo com a estrutura psicológica de conhecimento do aluno? Surge, daí a preocupação com a aprendizagem significativa de matérias escolares, ou seja, com a natureza do processo de aquisição, retenção e transferência de significados e com a natureza do material de aprendizagem, que caracteriza a concepção cognitivista da aprendizagem, manifesta na Teoria de David P. Ausubel.

Busca-se, portanto, nesta teoria, uma alternativa viável para tornar as aulas mediadas por tecnologia ou não mais significativas. Busca-se uma explicação para compreender como o estudante aprende. Opta-se, nesse sentido, pela teoria que une aquilo que o aluno já conhece e sabe àquilo que é exposto, valorizando, assim, aprendizagens anteriores e possibilitando a construção de estruturas mentais que descubrem e redescobrem outros conhecimentos, resultando em uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

David Ausubel (2003) apresenta uma explicação teórica do processo de aprendizagem segundo o constructo cognitivista. A aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende. Para o teórico, o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, de modo que as novas ideias e informações são adicionadas e derivadas daí.

Diferente da aprendizagem mecânica ou repetitiva, quando o conhecimento produz menos incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser

armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva, na aprendizagem significativa uma nova informação interage em comum à estrutura de conhecimento específico, que Ausubel (1980) chamou de conceito “subsunçor” ou “*subsumer*” (em língua inglesa) e, também, de ideia-âncora.

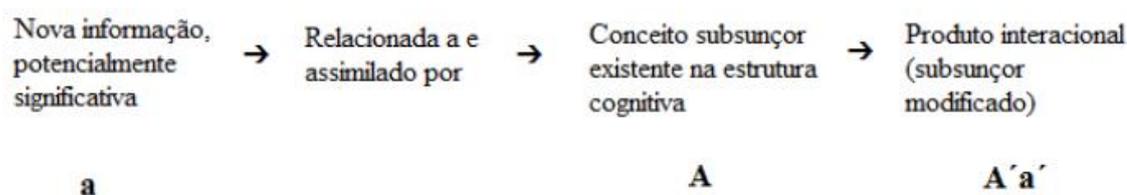
Na aprendizagem significativa, o conteúdo escolar liga-se a algo já conhecido pelo estudante, ou seja, une a nova informação a outros subsunçores relevantes que já existem em sua estrutura cognitiva.

O teórico reconhece a importância da linguagem nos processos de ensino e de aprendizagem, pois é ela que promove o intercâmbio de ideias e conceitos, os quais são a base da aprendizagem significativa. Dessa forma, considera-se a comunicação fundamental no processo, em qualquer ambiente de aprendizagem, principalmente entre professor e aluno.

Nesse contexto, é tarefa do educador descobrir os conceitos subsunçores dos alunos e indicar possíveis associações a partir de seus planejamentos.

Os conhecimentos prévios ou conceitos subsunçores são, conforme o autor da teoria, como âncoras que conectam novas informações, transformando-as em conhecimento.

Figura 6 - Representação da assimilação de conceitos



Fonte: Moreira e Masini (2001, p. 25)

O processo de assimilação faz parte do processo de aquisição e da organização dos significados. Na assimilação, geralmente existe uma ideia-âncora, que é um conceito mais geral. E, quando uma nova informação potencialmente significativa é incorporada à da estrutura cognitiva, ocorre a elaboração ou qualificação dessa informação. Conforme a Figura 6, o subsunçor modificado A'a' surge através da interação entre o conceito totalmente novo “a” e o conceito subsunçor “A” e ambos permanecem como coparticipantes dessa nova unidade de sentido (MOREIRA, 2001 p. 25).

Um novo conceito mais abrangente também pode subordinar conhecimentos prévios existentes, o que Ausubel chama de aprendizagem significativa superordenada,

mas esta não é tão comum como a aprendizagem significativa subordinada, quando uma nova ideia fica ancorada no subsunçor já existente. Para elucidar como isso acontece, segue um exemplo apresentado por Moreira (2013), estudioso da teoria.

Poderíamos também tomar como exemplo a construção do subsunçor mapa. As crianças na escola formam o conceito de mapa geográfico através de sucessivos encontros com instâncias desse conceito. Aprendem que o mapa pode ser da cidade, do país, do mundo. Progressivamente, vão aprendendo que um mapa pode ser político, rodoviário, físico, etc. O subsunçor mapa vai ficando cada vez mais rico, com mais significados, mais estável e mais capaz de interagir com novos conhecimentos. Dependendo dos campos de conhecimentos que o sujeito busque dominar em suas aprendizagens futuras, terá que dar significado a conceitos tais como mapas cognitivos, mapas mentais, mapas conceituais, mapas de eventos e, sabe-se lá, que outros tipos de mapas. Então, ao longo de sucessivas aprendizagens significativas o subsunçor vai adquirindo muitos significados, tornando-se cada vez mais capaz de servir de ideia-âncora para novos conhecimentos (MOREIRA, 2013, p.3).

Todavia, caso esse subsunçor não seja utilizado com frequência, ocorrerá a obliteração, que pode ser entendida como um breve esquecimento, mas não um esquecimento permanente, pois, quando é retomado pode ser facilmente reconectado aos demais conceitos mais ou menos abrangentes envolvidos no campo de conhecimentos do sujeito, mecanismo denominado como assimilação obliteradora (MOREIRA, 2013).

E, para que ocorra a aprendizagem significativa, seja ela por assimilação, assimilação obliteradora, por subsunção subordinada ou superordenada, são duas as principais condições que favorecem o processo: 1) o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e 2) o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender.

A primeira condição é um requisito que implica que o material de aprendizagem (livros, aulas, aplicativos) tenha significado lógico (isto é, seja relacionável de maneira não arbitrária e não literal a uma estrutura cognitiva apropriada e relevante). Isso não quer dizer que o livro, ou melhor, o meio físico deva ser significativo, pois o significado está nas pessoas e não nos objetos. Já a segunda condição prevê que o aprendiz tenha em sua estrutura cognitiva ideias-âncora relevantes com as quais esse material possa ser relacionado, o que significa ter predisposição para aprender (MOREIRA, 2015, p. 8).

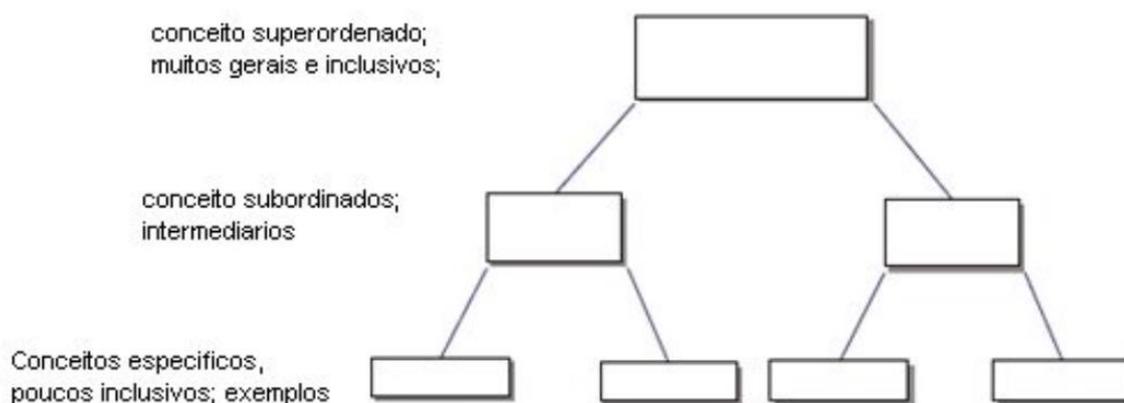
Percebe-se que o processo que envolve a aprendizagem significativa é humano e subjetivo, pois o recurso mais importante é o professor, que induz o aluno a resgatar os conceitos subsunçores existentes em sua estrutura cognitiva. Além disso, o que será

disponibilizado pelo professor precisa ajudar o estudante a fazer esse resgate e conectar a nova conexão. Durante o processo de aprendizagem significativa.

Assim, para conectar uma ideia à outra, uma técnica torna-se essencial na teoria de aprendizagem significativa, na qual os conceitos são organizados em forma de pirâmide, conhecida como mapa conceitual. Mapas conceituais representam as relações significativas dos conceitos em forma de proposições. Uma proposição é constituída de dois ou mais termos conceituais unidos por palavras para formar uma unidade semântica (NOVAK; GOWIN, 1988). Mapas conceituais não é uma terminologia criada pelo teórico David Ausubel, mas uma técnica criada por Joseph Novak e seus colaboradores na Universidade de Cornell, em meados da década de 1970, nos Estados Unidos, a partir da aprendizagem significativa de David Ausubel.

A organização das ideias em mapas conceituais é uma técnica que pode proporcionar uma aprendizagem significativa, pois um conceito-chave ou ideia-âncora permanece no topo da organização e é interligado a outros conceitos intermediários que são, por sua vez, associados a conceitos específicos, como mostra a Figura 7.

Figura 7 - Mapa conceitual



Fonte: Moreira e Masini (2001, p.25)

Os conceitos mais gerais sempre estarão no topo e os conceitos mais específicos organizados na parte inferior. Assim, cada um dos alunos apresentará um mapa conceitual diferente, pois cada um tem suas próprias concepções relacionadas ao termo geral. Cabe, portanto, ao professor auxiliar seus alunos na assimilação dos conhecimentos novos e prévios em uma estrutura cognitiva própria.

Os mapas conceituais também podem, segundo Moreira (2011), ser utilizados como recursos instrucionais organizados pelos professores para uma aula ou projeto, mas precisam ser explicados pelos professores e, assim, o aluno pode ser guiado através do mapa, quando utilizado dessa forma.

Além dessas utilidades, o mapa conceitual pode servir como instrumento de avaliação, pois, conhecer a representação do aluno sobre um tema a partir da forma como ele organiza o conjunto de conceitos por ele elencado, permite aos professores verificarem como o estudante assimilou os novos conhecimentos aos pré-existentes.

4.3 MODELO DE ALINHAMENTO CONSTRUTIVO DE JOHN BIGGS

Durante os estudos no período do doutorado e em formações docentes como professora, a pesquisadora sempre buscou teorias que pudessem se complementar, que juntas pudessem, de alguma forma, contribuir para uma aprendizagem significativa em qualquer nível de ensino. Nessa perspectiva, procura-se, nesta seção, conectar a teoria de aprendizagem significativa à teoria do alinhamento construtivo e essas ao trabalho baseado em competências a partir da BNCC, pois se acredita que o ensino e a avaliação devem estar alinhados aos resultados de aprendizagem pretendidos, como defendem Biggs e Tang (2010).

John Burville Biggs, psicólogo educacional australiano, desenvolveu um método de ensino que considera a concepção dos professores na promoção da aprendizagem de seus alunos, para além do que os estudantes fazem para aprender. Dessa forma, ele traz um modelo baseado em noções sobre a construção de aprendizagem que envolvem conhecimentos construídos a partir de estruturas significativas através da reflexão e da abstração.

Em seu site oficial⁵, John Biggs descreve como surgiu o modelo de alinhamento construtivo.

Em meu último ano de ensino, tive uma classe de 82 professores que estavam estudando como a psicologia poderia ser aplicada ao ensino. De repente, me dei conta de como era idiota fazer o exame usual ou a tarefa final, em que meus alunos me contavam o que eu havia contado sobre a aplicação da psicologia à educação. Em vez disso, eles deveriam estar me dizendo como eles próprios poderiam aplicar a psicologia que conheciam para melhorar suas decisões de ensino - esse era o resultado pretendido subjacente do curso. Então foi isso que eu pedi que eles fizessem, colocando em um portfólio suas evidências do ensino orientado pela psicologia. Após o choque inicial, eles perceberam a relevância

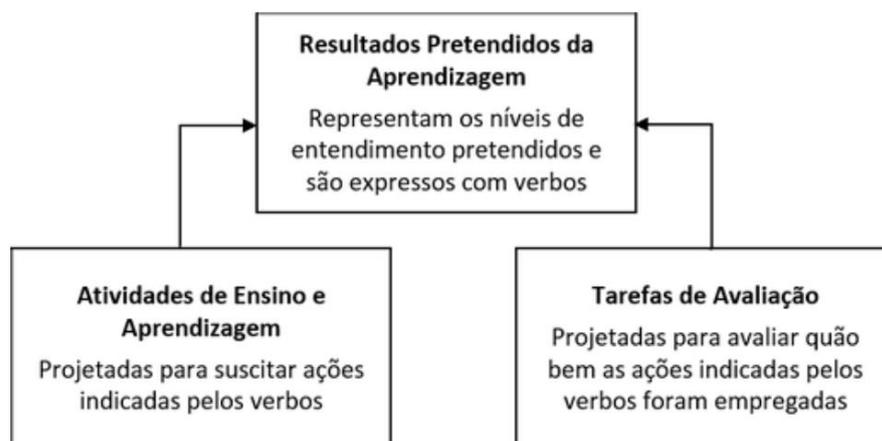
⁵ Disponível em: <https://www.johnbiggs.com.au> . Acesso em 31 de jan. de 2021.

do curso para seu próprio ensino. Recebi as melhores avaliações de professores que já tive. Assim nasceu o alinhamento construtivo.

Percebe-se, a partir do relato do teórico, a necessidade de, por vezes, inverter a lógica utilizada nos planejamentos das aulas. E por que isso não acontece com mais frequência? Por que os professores se preocupam mais com o que irão ensinar ao invés de como poderão promover a aprendizagem de seus alunos? Como eles aprendem? Qual a melhor forma de conectar as atividades de estudo às atividades avaliativas?

Assim, busca-se, na teoria do Alinhamento Construtivo, proposta por John Biggs, planejar, projetar e delinear o ensino conhecido como “design for teaching”, conforme definido pelo próprio estudioso (1996). Espera-se o alinhamento entre as atividades de estudos, as atividades avaliativas e os resultados pretendidos da aprendizagem. Esses são, pois, os três conceitos centrais da teoria: resultados pretendidos da aprendizagem (Intended Learning Outcome – ILO), atividades de ensino e aprendizagem (Teaching Learning Activities – TLA) e atividades de avaliação (Assessment Task – AT), conforme pode ser visualizado na Figura 8.

Figura 8 - Conceitos centrais do alinhamento construtivo



Fonte: Biggs (1999 apud MENDONÇA, 2015, p. 6)

Os resultados pretendidos da aprendizagem dependem diretamente das atividades de ensino e aprendizagem e das atividades de avaliação, pois são elas que, quando bem planejadas e executadas, possibilitam que os resultados sejam alcançados. O ideal é que os resultados pretendidos da aprendizagem possam ser representados em níveis de alcance a partir de verbos de ação, que também iniciam a descrição das atividades de ensino, bem como fazem parte das tarefas de avaliação.

O trabalho indicado pela BNCC (BRASIL, 2018) apresenta as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada nível de ensino, mas, como isso acontece na prática, é o professor que deve definir. Sendo assim, a presente pesquisa busca, a partir da teoria da aprendizagem significativa e do alinhamento construtivo, um caminho metodológico possível, que possa contribuir nos planejamentos dos professores e na execução deles.

No alinhamento construtivo, é importante que os resultados pretendidos da aprendizagem sejam registrados nos planejamentos dos professores. São esses resultados que os alunos precisam ser capazes de fazer e com a profundidade especificada pelos professores. "Fazer" é a ação mais importante nas atividades de ensino e aprendizagem, pois o estudante precisa ser protagonista de seu processo de aprendizagem. É ele que deve fazer e agir, refletindo sobre a ação.

Mas, para que isso seja possível, o professor é responsável por planejar atividades que propiciem tal autonomia. Além disso, avaliar se o conhecimento foi construído e como o professor deve oportunizar atividades por meio das quais os alunos demonstrem como o conhecimento construído deve ser uma prática a ser utilizada, adotando, inclusive, critérios ou níveis de atingimento da competência.

Segue a Figura 9, que apresenta exemplos de como organizar a relação entre objetivo e resultado pretendido de aprendizagem. Ambos, objetivos e resultados iniciam com verbos de ação.

Contudo, é importante perceber que os resultados pretendidos da aprendizagem podem ser facilmente substituídos por: "o estudante deve ser capaz de", por exemplo, e assim tornar o planejamento mais simples e eficaz, pois, inclusive o aluno, no decorrer do processo avaliativo, pode identificar se atingiu o resultado.

Figura 9 - Exemplos de relação entre objetivos e resultados pretendidos de aprendizagem

Objetivos	Resultados Pretendidos da Aprendizagem
1. Prover um entendimento de cinemática e cinética no contexto de máquinas e os conceitos de estresse e tensão.	1. <i>Descrever</i> os princípios básicos de cinemática e cinética de máquinas e os conceitos de estresse e tensão.
2. Desenvolver uma compreensão analítica de cinemática, cinética e comportamentos elásticos de elementos de uma máquina em carregamento.	2. Usando os princípios indicados, <i>resolver</i> um problema mecânico que envolve carga e movimento.
	3. <i>Selecionar</i> princípios relevantes para obter soluções para problemas mecânicos.
	4. <i>Apresentar</i> análise e resultados de experimentos em um formato de relatório escrito de tal forma que uma pessoa com qualificação técnica possa seguir e obter resultados semelhantes

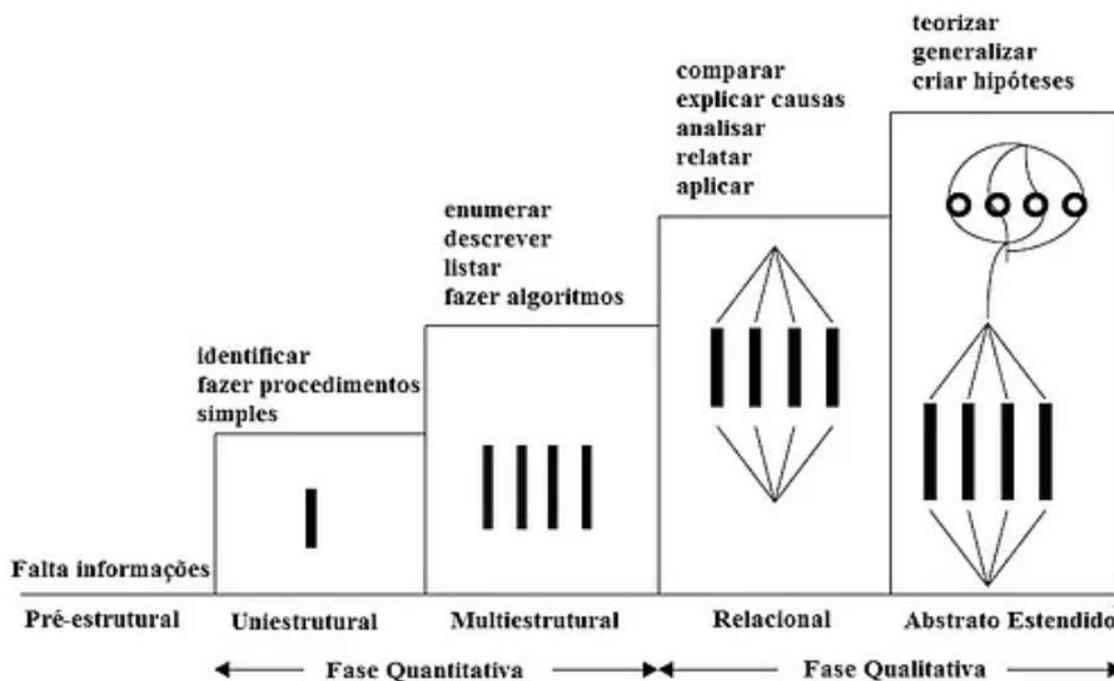
Fonte: Biggs e Tang (2011 apud MENDONÇA, 2015 p. 7)

A relação entre os objetivos e os resultados pretendidos da aprendizagem estão intimamente ligados e, quando associados ao trabalho de desenvolvimento de competências através da teoria da aprendizagem significativa, na qual um novo conhecimento ou conceito é assimilado a outro já conhecido, tais descrições podem ser ainda mais detalhadas.

Assim, segundo Biggs e Tang (2011), cabe a adoção da Taxonomia SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome).

A Taxonomia SOLO, em português, é uma estrutura dos produtos de aprendizagem observados que envolve cinco níveis: pré-estrutural, uniestrutural, multiestrutural, relacional e abstrato. Esses níveis são, por sua vez, divididos em duas fases: quantitativa e qualitativa. Tal organização está representada na figura a seguir.

Figura 10 - Taxonomia SOLO



Fonte: Biggs e Tang (2011, apud (MENDONÇA, 2015 p. 8)

Os níveis que fazem parte da fase quantitativa são: o pré-estrutural, quando o aluno tem pouca ou não tem informação sobre o assunto a ser trabalhado; o nível uniestrutural, quando o aluno já identifica ou faz procedimentos simples com o conhecimento que está sendo construído; e o nível multiestrutural, no qual o estudante enumera, descreve, faz algoritmos e lista informações adquiridas, demonstrando respostas simples para questões a serem resolvidas.

Já da fase qualitativa, fazem parte o nível relacional, em que o aluno já relaciona e compara dados para explicar as causas a partir de análises e aplicações, comprovando que os estudantes conseguem relacionar os vários aspectos e como eles se integram em um contexto maior, resolvendo as questões com retornos mais estruturados, que é o que se espera no último nível, chamado de abstrato estendido, pois, nessa fase, o aluno é capaz de criar hipóteses para problemas, teorizar ou generalizar.

Assim, pode-se dizer que a questão norteadora nos planejamentos dos professores deve ser: “o que os estudantes devem ser capazes de” e, antes de chegar à questão, devem ser elencados os objetivos e o nível de conhecimentos a partir de verbos de ação. Os planos podem ser organizados em forma de tabela e as informações devem ser claras para todos, principalmente os resultados pretendidos de aprendizagem. Tal organização pode incluir as competências e habilidades advindas da

BNCC além dos itens advindos da teoria de aprendizagem significativa na lógica do alinhamento construtivo.

Dito isso, encerra-se a revisão teórica realizada para este trabalho e, na sequência, descreve-se o percurso metodológico seguido para seu desenvolvimento.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico que orientou a realização deste trabalho. Para tanto, em um primeiro momento, caracteriza-se a pesquisa, na seção 5.1. Na sequência, na seção 5.2, apresentam-se o instrumento de pesquisa e os procedimentos de análise. Na seção 5.3, descreve-se o contexto da pesquisa e, para finalizar, na seção 5.4, traça-se um perfil dos participantes.

5.1 TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM

A abordagem do presente trabalho é qualitativa, porque os dados coletados e analisados possuem características complexas não quantificáveis, o que requer interpretações subjetivas. A pesquisa caracteriza-se como uma exploratória e descritiva e consiste nas seguintes etapas:

- a) pesquisa bibliográfica;
- b) caracterização do cenário da pesquisa;
- c) coleta de dados;
- d) análise de dados à luz da revisão teórica realizada.

Dito isso, descrevem-se, a seguir, o instrumento de coleta de dados e os procedimentos de análise e apresenta-se o perfil dos participantes.

5.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A coleta de dados deu-se por meio de um questionário que foi encaminhado para a secretaria de educação do município no qual a pesquisa foi realizada em julho de 2020, quando os professores da educação básica da rede municipal (da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental) participavam de uma formação docente online. Dessa forma, a própria Secretaria de Educação do município em questão, após o consentimento para a realização da pesquisa, enviou o questionário disponível no Google Forms para os professores.

Os professores, cientes dos objetivos do trabalho, esclarecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A)⁶, que também garantia a preservação da identidade dos participantes bem como o sigilo com relação ao município onde a investigação foi realizada, puderam aceitar ou não participar da pesquisa. Depois do aceite, os informantes foram convidados a responder 20 questões, 9 objetivas e 11 subjetivas (APÊNDICE B).

O questionário foi dividido em três blocos. O primeiro bloco, questões 1 a 3, teve como objetivo traçar o perfil dos participantes. O segundo bloco, questões 4 a 8, buscou compreender as concepções de ensino/aprendizagem dos participantes. E o bloco três, questões 9 a 20, objetivou coletar dados a respeito da prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa.

O questionário foi respondido por 126 professores, da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, contudo, apenas 76 responderam todas as questões, por isso optou-se por analisar, para esta pesquisa, somente as respostas desses 76 professores.

A análise das respostas das perguntas objetivas foi realizada a partir de estatística, já as das questões subjetivas foram analisadas com base na análise de conteúdo, que é uma das técnicas de tratamento de dados em pesquisa qualitativa que, nesta pesquisa, está fundamentada em Bardin (2011). A autora define o termo análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Segunda a autora, a fase de pré-análise é aquela em que se organiza o material coletado, estabelecendo um esquema de trabalho a partir de procedimentos pré-estabelecidos, embora flexíveis. Bardin (2011) diz que a pré-análise envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a

⁶ Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “Letramento emergente e a aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, coordenado pela professora Lovani Volmer. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número CAAE: 17582819.0.0000.5348.

formulação das hipóteses e dos objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

Com base nisso, as 76 respostas subjetivas de cada participante foram lidas e organizadas em quadros, como primeiro contato com o material. A partir disso, foi possível categorizar as respostas contrastando-as com a revisão bibliográfica realizada anteriormente sobre EaD, Competências, Aprendizagem Significativa e Alinhamento Construtivo, em um movimento contínuo, da teoria para os dados e vice-versa. Dessa forma, as categorias foram se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo.

A terceira fase do processo de análise de conteúdo é denominada tratamento dos resultados. Nessa fase, são feitas inferências e os dados são interpretados. Apresentado o instrumento de coleta de dados e definida a forma de análise, descrevem-se, na sequência, o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes.

5.3 CONTEXTO DA PESQUISA

O município no qual a pesquisa foi realizada localiza-se no Vale do Rio Caí/RS. Ele tem uma localização privilegiada, pois tem acesso fácil à região metropolitana do estado. É uma cidade antiga e conta com uma população de mais de 65.000 habitantes e, de acordo com IBGE (2018), 89,1% dos domicílios têm esgotamento sanitário adequado. O PIB per capita é de R\$57.568,88 (IBGE, 2018). A cidade conta com 21 escolas municipais de Ensino Fundamental e 7 escolas de Educação Infantil.

De acordo com informações fornecidas pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SMEC), quando o estado anunciou que cada município teria autonomia para tomada de decisão, no que diz respeito à suspensão das aulas presenciais em decorrência do afastamento social provocado pela COVI 19, o Plano de Ensino Prevenção da Pandemia Covid-19 - Decreto Municipal – 8026/2020, foi elaborado e publicado. Esse decreto apresentou as medidas de contenção da propagação do vírus e destaca, conforme grifos do documento, o isolamento social como principal ação para tal e a SMEC, a partir do Parecer CME nº 001/2020, definiu que as atividades escolares passariam a se dar de forma remotas, assim como as formações pedagógicas.

O parecer da SMEC é apresentado aqui considerando-se os objetivos desta tese. Em função disso, são feitos recortes dos documentos apresentados e disponibilizados pelo município. O plano publicado apresentou ações na tentativa de atender mais de

4000 educandos. Assim, a partir desse documento, os alunos passaram a ser atendidos remotamente pelos professores. Os detalhes de como isso ocorreu apresenta-se no decorrer da análise das respostas dos professores, pois são os relatos dos professores que descrevem o dia a dia das aulas remotas durante a pandemia da Covid-19.

Os professores foram orientados pela SMEC a elaborar atividades de ensino para seus alunos para a modalidade remota, entregá-las por meio digital, via Google Classroom ou por meio de cópias físicas, receber as devolutivas dos alunos e realizar as atividades pedagógicas remotas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação ou qualquer outra atividade que, dentro de suas atribuições, pudesse ser realizada seguindo as normas estabelecidas pelos órgãos de saúde a partir do Plano de Ensino Prevenção da Pandemia Covid-19, Decreto Municipal – 8026/2020.

O objetivo geral desse documento, cabe destacar, era fortalecer os vínculos entre os diferentes atores da comunidade escolar, garantindo a ideia de permanência simbólica da escola, por meio de aprendizagens com sentido a partir do contexto vivido pelos alunos.

Esse objetivo definiu que, na prática, o envio e o monitoramento das atividades seriam remotas; o fluxo de acompanhamento de devolutivas por parte dos educandos e professores devia ser contínuo; buscar o acompanhamento da situação familiar dos educandos; e os espaços físicos permaneceriam em funcionamento, tendo a equipe diretiva das escolas em escalas de revezamento. Os objetivos específicos desse documento são:

1. Garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem de maneira a garantir, dentro das possibilidades que os eventos atuais permitem, uma troca de qualidade entre os educandos e educadores;
2. Garantir a continuidade do processo pedagógico formativo aos professores da Rede Municipal de Ensino;
3. Garantir, guardadas as especificidades do momento em que vivemos, uma formação pedagógica, administrativa, tecnológica e de saúde mental aos gestores da Rede Municipal de Ensino;
4. Garantir um retorno planejado dos educandos ao ambiente escolar após passada a pandemia Covid-19 (Decreto Municipal, 2020)

Recursos humanos, computador, celular e internet foram os recursos fundamentais para que as aulas nesse novo formato fossem possíveis. A partir disso, ações planejadas pela SMEC e gestões das escolas foram descritas, além de como o monitoramento se daria. A SMEC também informou que se preocupou em oferecer uma formação continuada para os professores, assim poderiam coletar mais estratégias e ações para suas aulas no novo formato.

Como já destacado em seções anteriores, para o ano de 2020, também estava previsto o início do trabalho a partir da Base Comum Curricular Nacional, ou seja, a partir de competências. Em relação a isso, a SMEC solicitou que cada professor realizasse o preenchimento de planilhas de validação com as competências e habilidades (códigos alfanuméricos), atitudes e valores que o aluno deveria ser capaz de realizar no final do trimestre.

Mais tarde, em função da continuidade da modalidade de ensino remoto, outra planilha foi enviada para os professores, para que pudessem fazer uma previsão de planejamento para 2021, apresentado: competências trabalhadas em 2020, competências não trabalhadas ao longo de 2020 e competências e habilidades a serem priorizadas em 2021.

Assim, ainda no Plano de Ensino Prevenção da Pandemia Covid-19 Decreto Municipal – 8026/2020, uma análise preliminar do período foi elaborada pela SMEC no final do ano letivo de 2020, a fim de verificar se os objetivos previstos haviam sido atingidos. Essa análise diz respeito ao acesso dos alunos, às devolutivas das atividades e ao acompanhamento da situação das famílias dos educandos. Recortes relevantes dessa análise para a presente pesquisa são apresentados a seguir.

As devolutivas das atividades foram acompanhadas quantitativamente, via planilhas quinzenais, que eram enviadas e compiladas pela SMEC, e qualitativamente, por meio de acompanhamento via Google Classroom. O relatório da SMEC indica que o acesso às atividades aumentou com o passar das semanas de aulas remotas, ou seja, quase 95% dos alunos tiveram acesso às atividades, seja via digital ou presencial, com a retirada de atividades nos pontos oferecidos, geralmente nas escolas, nas primeiras quinzenas das aulas remotas.

Conforme a SMEC, o alto número de alunos que teve acesso às aulas é reflexo de um trabalho conjunto entre SMEC e os órgãos de apoio (saúde e assistência social) para alcançar as famílias que não estavam conseguindo acessar as atividades.

As devolutivas chegaram, em média, a 80% em todo o período, com oscilações. Mas os números são muito bons pela SMEC, uma vez que o acesso foi garantido e as devolutivas analisadas. Isso mostra, conforme a SMEC, que o esforço dos docentes foi proveitoso. Nas últimas quinzenas do ano, todavia, o número de devolutivas caiu bastante, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e na educação infantil. Mas a secretaria não apresentou justificativa para isso.

Quanto à aprovação ou retenção, a Secretaria Municipal de Educação, com autorização do Conselho Municipal de Educação, orientou que os estudantes que realizaram as atividades e que conseguiram evidenciar a construção de competências relativas ao respectivo ano escolar fossem “APROVADOS”. No entanto, aos que não conseguiram evidenciar essa construção, deveria ser atribuído o conceito “EM CURSO”, para que não fossem prejudicados com uma retenção e para que pudessem realizar mais um momento de recuperação no ano letivo seguinte.

Eis que se chega ao ponto-chave desta pesquisa: o plano elaborado pelo município, bem como a análise quantitativa das devolutivas e as raras análises qualitativas dos planejamentos dos professores e de seus registros dos códigos referentes às competências elencadas na BNCC foram suficientes para desenvolver, de fato, as competências técnicas e socioemocionais de modo a tornar efetiva a implementação da BNCC?

Para comprovar o desenvolvimento das competências elencadas na BNCC no ano de 2020, a SMEC do município encaminhou aos professores planilhas a serem preenchidas ao elaborarem seus planejamentos de aulas, as quais serão apresentadas a seguir.

5.3.1 Planilhas enviadas aos professores

Como parte das inúmeras ações pedagógicas, administrativas e de apoio emocional que foram planejadas pela SMEC do município, tabelas a serem preenchidas para organizar o planejamento de projetos e aulas durante o período de pandemia foram elaboradas e disponibilizadas aos professores. Assim, a SMEC poderia acompanhar o trabalho dos professores e esses, por sua vez, poderiam enxergar e organizar seu planejamento baseado na BNCC.

As aulas derivadas de projetos interdisciplinares também poderiam ser registradas nestas planilhas.

As figuras que seguem ilustram as tabelas encaminhadas pela Secretaria de Educação, a Figura 11 é referente aos acompanhamentos das turmas e a Figura 12 contempla os planejamentos dos próprios componentes curriculares.

Percebe-se que ambas já trazem conceitos utilizados pela BNCC e induzem o professor ao trabalho em consonância ao documento orientador.

**Figura 11 - Relatório de acompanhamento das turmas em tempos de pandemia
(anos iniciais e anos finais)**

ESCOLA: _____ TRIMESTRE: _____ PERÍODO: _____
 TURMA: _____ DISCIPLINA: _____ PROFESSOR: _____

LOGO DA ESCOLA

Habilidades e Competências (Códigos)	Atitudes e Valores	Ao final do trimestre, o aluno deverá ser capaz de....

Fonte: Decreto Municipal 8.015/2020

Percebe-se que os itens da planilha direcionam para o desenvolvimento de competências e habilidades descritas na BNCC e, além disso, de atitudes e valores. Chama a atenção a última coluna, que apresenta uma questão bastante interessante, pois foca na capacidade de desenvolvimento de tarefas e ações do estudante, o que demonstra um avanço com relação aos planejamentos tradicionais.

Mesmo as aulas ocorrendo fora da sala de aula, os professores deste município foram orientados a desenvolver planos inovadores, o que resta saber é como de fato foram os planejamentos e qual o retorno que os professores receberam dos alunos.

E é exatamente essa a questão que o presente trabalho busca responder, em que medido a implantação do trabalho baseado na BNCC se efetivou, como os professores puderam verificar se o aluno é capaz ou não de resolver determinada atividade ou como ele lidaria com um desafio lançado.

A segunda tabela, ilustrada na Figura 12, encaminhada pela SMEC aos professores pode auxiliar no mapeamento das habilidades e competências trabalhadas ou não no decorrer do ano letivo de 2020 durante a pandemia da Covid-19, o que pode evidenciar a preocupação da gestão com as lacunas que podem permanecer de um ano para o outro devido formato em que ocorreram.

**Figura 12 - Planejamento dos componentes curriculares em período de pandemia
(anos iniciais e anos finais)**

ESCOLA: _____
 TURMA: _____ DISCIPLINA: _____ PROFESSOR: _____



Habilidades e Competências trabalhadas em 2020.	Habilidades e Competências não trabalhadas ao longo de 2020.	Para 2021, quais habilidades e competências dever ser priorizadas?

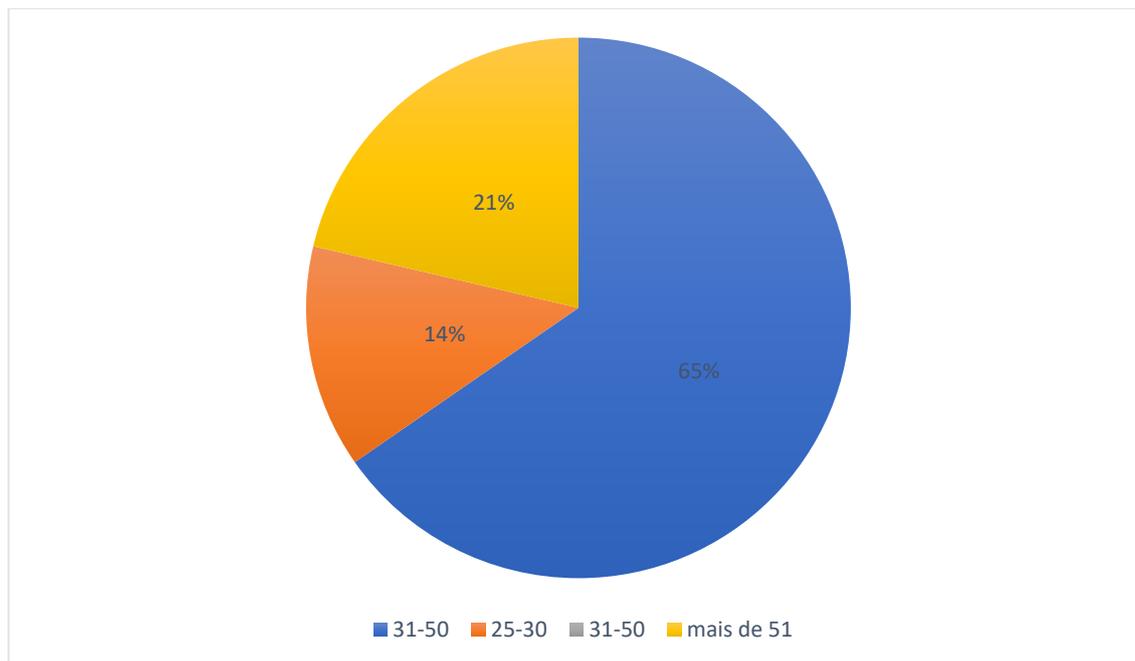
Fonte: Decreto Municipal 8.015/2020

Cabe ressaltar que as competências a serem desenvolvidas durante as aulas, em qualquer nível de ensino e em qualquer ambiente de aprendizagem, ultrapassam aquelas descritas na BNCC, o que já demonstra um aperfeiçoamento das orientações conforme o contexto do município.

Apresentado o plano de ação da SMEC do município em questão, o perfil dos professores participantes da pesquisa torna-se importante para contextualizar o cenário da pesquisa.

5.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES

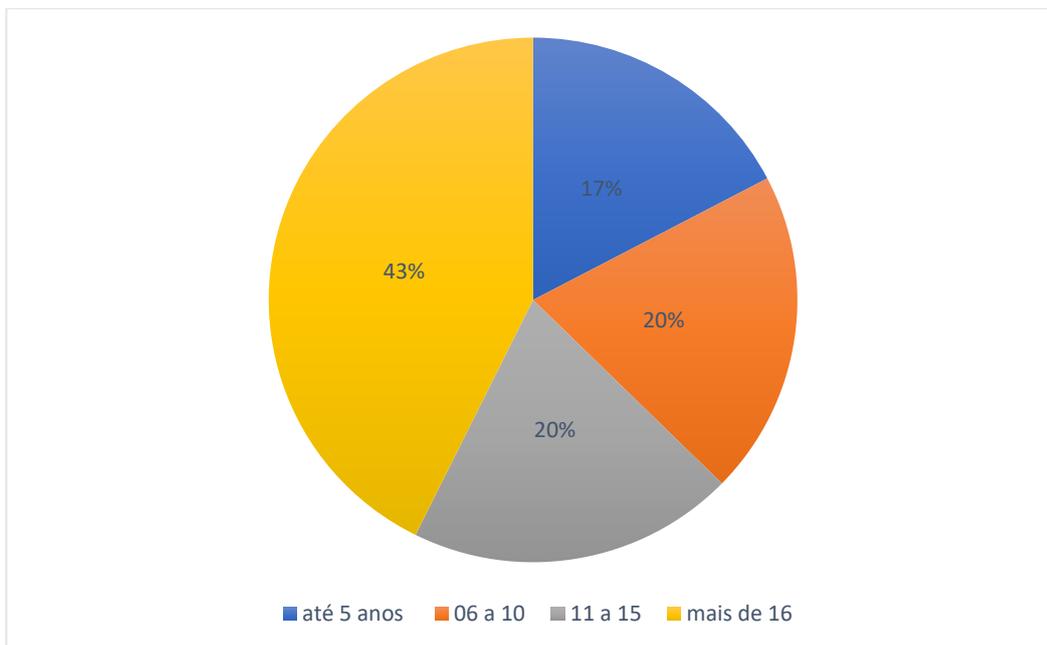
O grupo de participantes (76 professores, cujas respostas foram analisadas para esta pesquisa) constituiu-se, predominantemente, por professores com idades entre 36 e 50 anos, como mostra o Gráfico 1, todos atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental.

Gráfico 1 - Idade dos professores

Fonte: elaborado pela autora

Fazendo inferências a partir do Gráfico 1, vê-se que 65% dos professores participantes nasceram antes da internet, isso pode ter causado implicações nos planejamentos diários dos professores, mesmo que nem sempre a idade defina o desempenho de uma pessoa no que tange ao uso da tecnologia. A questão é que há os que insistem em não aderir às transformações que a tecnologia proporciona, o que pode resultar em um atendimento descompassado dos alunos na atualidade, principalmente no momento em que a tecnologia passou a ser um dos únicos meios de lecionar.

Ademais, pode-se dizer que os entrevistados foram um grupo de professores maduros, pois, além de 65% deles terem entre 31 e 50 anos, 13% têm mais de 50 anos e esses, com certeza, só tiveram acesso à internet quando já eram adultos, ou seja, não cresceram com o computador ou smartphone nas mãos. As respostas para as questões seguintes confirmam o fato de poucos deles tiveram alguma experiência como professores ou tutores na modalidade EaD, todavia, têm muita experiência na docência na área de atuação, como demonstra o gráfico 2.

Gráfico 2 - Tempo de atuação como docente nas séries iniciais

Fonte: elaborado pela autora

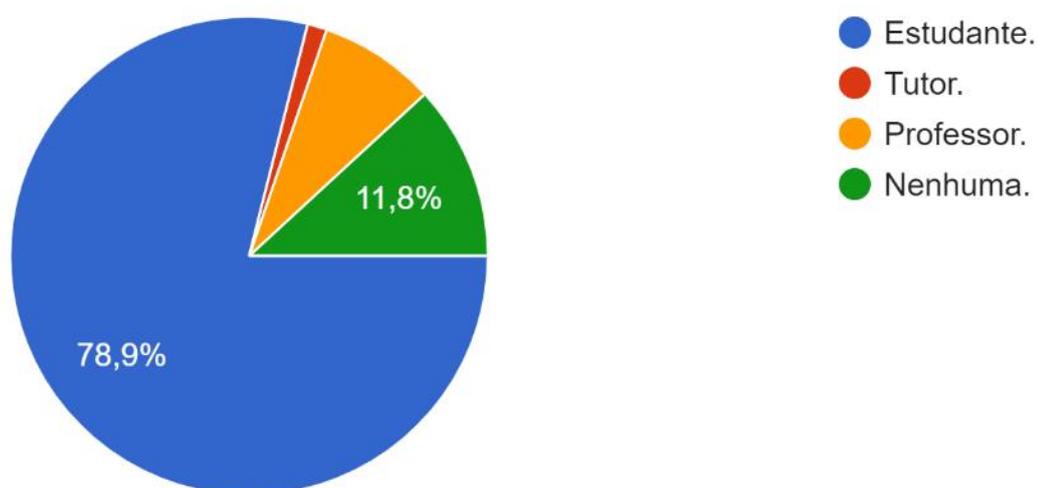
Como pode ser visto no Gráfico 2, do total de 76 professores, 43% (32/76) têm mais de 15 anos de atuação na educação básica; 20% (15/76) têm entre 10 e 15 anos; 17% (13/76) atua entre 6 e 10 anos na profissão, e só 20% (15/76) têm menos de 5 anos de experiência na área. Dessa forma, pode-se afirmar que o grupo é formado por professores com boa experiência como docente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Já os percentuais relativos à experiência dos professores na educação a distância não são animadores, pois, como já comentado na análise da primeira questão, a idade pode interferir ou não na atuação dos professores na modalidade EaD, porém, a ausência da tecnologia na formação desses professores pode ser um indicativo para que eles tenham preferência por não utilizar a tecnologia em suas aulas.

A experiência dos professores com EaD é uma questão muito importante para este trabalho, pois está ligada diretamente a um dos objetivos propostos. É também importante para o futuro da educação básica no Brasil, já que a atuação dos profissionais em um modelo de ensino semelhante ao da EaD tornou-se fundamental durante a pandemia da Covid-19 que ainda não acabou. E tal experiência pode ter contribuído para a ação docente durante o ensino remoto, pois o ambiente de aprendizagem, na grande maioria dos casos, foi virtual.

Em relação à experiência dos professores na educação a distância, as respostas dadas demonstram que 60 do total de 76, ou seja, 78,9% dos participantes só tiveram experiência com EaD como estudantes; 1,3% (1/76) como tutor; 11,8% (9/76) dos respondentes não tiveram nenhuma experiência anterior na modalidade; e apenas 7,9% (6/76) dos participantes tiveram experiência como professores na modalidade EaD, como pode ser visualizado no gráfico que segue.

Gráfico 3 - Experiência com Educação a Distância



Fonte: elaborado pela autora

Considera-se tal questão importante, porque a experiência com ambientes de aprendizagem digitais poderia ter contribuído para o planejamento e a execução das aulas remotas emergenciais durante a pandemia da Covid-19, principalmente se a experiência anterior tivesse sido como tutor ou professor, pois, dessa forma, o professor teria conhecimento sobre o mecanismo de planejamento de aulas virtuais e saberia como avaliar nessa modalidade.

Considera-se, na presente pesquisa, positivo que somente 11,8% dos participantes não tenha tido nenhuma experiência na modalidade EaD antes da pandemia, uma vez que fazer parte de uma turma de EaD, mesmo que como aluno, já propicia fazer parte de um novo ambiente de aprendizagem, diferente do convencional. Isso porque conhecer diferentes formas e tempos de comunicação já pode contribuir para uma futura atuação na modalidade. E professores que tiveram alguma experiência

como tutor ou professor antes de se tornarem professores de ensino remoto, mesmo que de maneira provisória e emergencial, pode sim ter feito diferença.

Descrita a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho, a seguir, apresentam-se e discutem-se os resultados.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e discutidos os dados coletados. Para organizar a apresentação e facilitar a leitura, são trazidos e discutidos, primeiramente, na seção 6.1, os dados coletados por meio do questionário e, na sequência, na seção 6.2, são transcritas e analisadas algumas das práticas pedagógicas propostas pelos professores.

6.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados do questionário respondido pelos professores participantes da pesquisa, por meio do qual se buscou compreender, primeiramente, qual sua concepção de ensino e de aprendizagem e, depois, como atenderam seus alunos durante a pandemia, se acreditam que conseguiram, por meio de aulas remotas, desenvolver as competências técnicas e socioemocionais previstas para o ano letivo, quais as competências socioemocionais buscaram desenvolver e como as incluíram em seu planejamento.

Para tanto, são trazidas aqui as respostas obtidas para as questões de 4 a 19⁷, divididas em dois blocos: *concepções pedagógicas e epistemológicas dos participantes* (questões 4 a 8) e *prática pedagógica durante a pandemia* (questões 9 a 19).

Para dinamizar a leitura, apresentam-se as perguntas feitas aos professores, uma a uma, e, na sequência, as respostas coletadas, as quais são comentadas. Depois de apresentadas todas as questões com as respectivas respostas, faz-se uma análise geral dos dados coletados por meio do questionário.

A primeira pergunta do bloco *concepções pedagógicas e epistemológicas* (questão 4) questionou: “como você define aprendizagem?”. O objetivo da questão consistiu em identificar, a partir das respostas dos participantes, as concepções dos professores sobre o processo de aprendizagem. A pergunta foi respondida por 76 professores. Muitas das respostas foram semelhantes, por isso optou-se por sistematizá-las para a apresentação. Essa sistematização foi realizada tomando como inspiração a análise de conteúdo de Bardin (2011), conforme explicitado na seção 5.3.

⁷ As questões de 1 e 3 dizem respeito ao perfil dos respondentes (apresentadas na metodologia). As questões 4 a 8, referem-se às concepções de ensino/aprendizagem dos participantes. E as de 9 a 19, estão voltadas para a prática pedagógica durante a pandemia da COVID 19.

Sendo assim, em um primeiro momento (pré-análise), fez-se uma leitura exaustiva para explorar o material e tratar os resultados. Depois (segunda fase), as informações foram organizadas em uma planilha a fim de criar as categorias. Analisando os dados coletados, optou-se por agrupá-los em 8 categorias: *desenvolvimento pessoal; construir e desconstruir; produzir sentido; adquirir conhecimento; interação entre sujeitos; assimilação de conceitos; saberes novos aos que já eram conhecidos e estímulo-resposta*. A sistematização das respostas por categorias pode ser visualizada no Quadro 1.

Quadro 1 - Concepção de aprendizagem

CATEGORIA	CONCEPÇÃO
Desenvolvimento pessoal	<p>É um processo de desenvolvimento pessoal. É quando se descobre uma ou várias maneiras de fazer algo, seja novo ou já conhecido. É quando se colocam possibilidades nas coisas, na maneira de pensar e de agir.</p> <p>Aprendizagem é um processo que está relacionado ao ser humano desde o nascimento, e está relacionado a evolução da educação e desenvolvimento individual de cada um.</p> <p>Como um processo de desenvolvimento.</p>
Construir e desconstruir	<p>Aprendizagem é o processo pelo qual se constrói o conhecimento de um determinado assunto. Só acontece aprendizagem quando o conteúdo é assimilado, entendido e construído passo a passo, sem a necessidade de decoreba.</p> <p>É um processo obtido com a mudança de comportamento estimulado através de fatores emocionais, neurológicos, cognitivos e ambientais.</p>
Produzir sentido	<p>Quando o conhecimento se torna significativo para o aluno.</p> <p>A aprendizagem só acontece a partir do momento que o indivíduo se apropria dela.</p>
Adquirir conhecimento	<p>É a maneira como adquirimos novos conhecimentos.</p> <p>Modificações de comportamento e/ ou conhecimento, desenvolvimento, evolução.</p>

	<p>Aprendizagem é a aquisição de novos conhecimentos, valores e atitudes, é um desenvolvimento pessoal.</p>
<p>Interação entre sujeito</p>	<p>Aprendizagem é quando o ser humano entende e interage com o que lhe é ensinado. É todo o conhecimento que adquirimos durante nossa existência.</p> <p>O aprendizado é o resultado da interação entre o sujeito, suas emoções, estruturas mentais e o meio (ambiente, social) em que está inserido.</p> <p>Aprendizagem é quando o ser humano entende e interage com o que lhe é ensinado. É todo o conhecimento que adquirimos durante nossa existência.</p> <p>Aprendizagem é um processo de troca de saberes e afetividade.</p> <p>Interação do cognitivo, emocional, psíquico com o ambiente com o qual se convive.</p> <p>A maturação do ser humano, forma pela qual se molda através de suas experiências e troca com o outro e com o meio em que vive.</p>
<p>Estímulo resposta</p>	<p>Mecânica onde o professor é o detentor do saber e aluno é um mero receptor.</p> <p>Aquilo que nos traz conhecimento sobre algo ou alguma coisa.</p> <p>O processo pelo qual a criança adquire os conhecimentos que lhe são passados, de forma contínua e de acordo com o meio ao qual estão inseridos.</p> <p>O ato de apreender, compreender e memorizar.</p>

<p>Assimilação de conceitos e saberes novos aos que já eram conhecidos</p>	<p>Aprendizagem é quando o sujeito aprende algo que ainda não sabe e esse conhecimento passa a fazer parte de sua vida cotidiana e o transforma no decorrer de suas vivências e resoluções de problemas de sua vida.</p> <p>Aprendizagem para mim é uma mudança de percepção. É o ato de agregar conhecimento em relação com o que já sabíamos. Aprendizagem é fazer relações.</p> <p>A aprendizagem acontece quando o sujeito está motivado a aprender e para haver essa aprendizagem é necessário que tenha empatia entre professor/aluno, sendo a afetividade e a metodologia as principais características ferramentas desse processo.</p> <p>Pra mim, aprendizagem é processo de instigar-se a conhecer algo novo, e a partir disto, entrar em contato com o objeto de conhecimento, de diversas maneiras, para aprender e apreender dentro de si este novo.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora

Analisando-se o Quadro 1, parece que a maior parte dos professores (72/76) demonstram ter concepções construtivistas sobre o processo de aprendizagem, uma vez que suas respostas para o questionamento “o que você entende por aprendizagem” puderem ser encaixadas em uma das categorias *desenvolvimento pessoal; construir e desconstruir; produzir sentido; adquirir conhecimento; interação entre sujeitos; assimilação de conceitos e saberes novos aos que já eram conhecidos*, as quais parecem estar contempladas na teoria psicogenética, de Jean Piaget.

Todavia, os participantes não detalharam suficientemente suas respostas para que se possa dizer, com convicção, que possuem realmente uma concepção construtivista de aprendizagem. De todo modo, muitos evidenciaram que a aprendizagem envolve vários aspectos, como a interação e a troca de saberes e de conhecimentos e, além disso, ressaltaram que, assim como o conhecimento é adquirido por construções de saberes, também pode decorrer da desconstrução.

A assimilação de saberes e conceitos foi citada por muitos dos professores, aproximando-se da teoria de aprendizagem significativa, de David Ausubel, o qual defende que um dos fatores isolados que mais influencia a aprendizagem é a adição de novas ideias e informações àquilo que o aluno já sabe e a derivação de novas ideias a

partir daí. Adicionado a isso, os professores mencionaram outros aspectos compatíveis com essa mesma teoria, como, “aprendizagem como uma mudança de percepção; (aprendizagem) é o ato de agregar conhecimento em relação com o que já sabíamos; aprendizagem é fazer relações” (Professor entrevistado).

Entretanto, apesar de 94,7% (72/76) dos professores terem evidenciado, em suas respostas, noções que se aproximam das teorias de Piaget e Ausubel, 5,3% (4/76) dos professores definiram a aprendizagem como “estímulo-resposta” ou processo pelo qual o estudante adquire o conhecimento que lhe é “passado”, de forma "mecânica".

As respostas para a questão seguinte (questão 5), sobre como o aluno aprende, seguiram a mesma lógica das recebidas para a pergunta 4. Elas revelaram que uma das condições que favorece o processo de aprendizagem citado pelo autor da teoria de aprendizagem significativa, David Ausubel, foi destaque nos relatos dos professores: a disposição, pois ela é fundamental para que o aprendizado ocorra. Estar disposto foi mencionado pelos professores na pesquisa de formas diferentes, mas que podem ser entendidas como sinônimos de interesse e curiosidade, como pode ser visualizado na primeira linha do Quadro 2, que traz a organização resultante da pré-análise.

Quadro 2 - Como o aluno aprende

CATEGORIA	COMO O ALUNO APRENDE
Interesse e curiosidade	<p>Demonstrando interesse sobre um assunto e investigando o mesmo.</p> <p>O aluno aprende quando há interesse pelo que está vendo, quando é estimulado, quando o professor das condições necessárias para esse aluno. Desde o material até a afetividade, incentivo, o amor, respeito e outros.</p> <p>Quando o que se ensina é significativo para ele e tem oportunidade de interagir, quanto o assunto é levado para discussão e confronto.</p> <p>O aluno aprende se for estimulado com aulas significativas que tragam alguma forma que desperte emoção que o deixa envolvido com a atividade, e assim ele possa interiorizar o que aprendeu.</p>

	<p>A partir de um planejamento participativo, estimulando a curiosidade e oferecer tarefas desafiadoras.</p> <p>O aluno aprende quando sente necessidade e curiosidade pelo conteúdo estudado, vivenciando-o em dinâmicas que despertam sua percepção através dos sentidos (sinestésico, visual, auditivo e tátil) e, ao mesmo tempo, são desafiados a desenvolver suas habilidades para solucionar problemas.</p> <p>Acredito que quando os alunos têm interesse em algo, seu aprendizado cresce, têm mais foco, iniciativa e estão sempre à procura de novas descobertas, devemos incentivar a pesquisa, curiosidade investigativa, cada aluno possui uma maneira própria de aprender, devemos com isso, buscar os diferentes estilos de aprendizagens, proporcionando descobertas e se reinventando.</p> <p>O aluno aprende quando o assunto que desafia sua curiosidade é do seu interesse. Também quando a mediação do professor é feita de modo a provocar esta curiosidade e conseqüentemente este aluno aprende, pois percorreu o processo de assimilação e entendimento do conteúdo a ser aprendido.</p>
Experiência	Através das experiências do seu cotidiano.
Quando produz/faz sentido	<p>Quando produz sentido.</p> <p>Quando tenha algo do local dele, sentido, significativamente.</p> <p>Os alunos aprender de diversas maneiras e estratégias, quando o conhecimento faz sentido pra ele.</p> <p>O aluno aprende quando algo que lhe é proposto tem significado, sentido e principalmente quando o aluno é provocado e sente curiosidade e desejo de resolver, esclarecer e compreender diferentes conceitos, assuntos, situações que lhe são oferecidas.</p> <p>O aluno aprende através de estímulos. Ele aprende tudo aquilo que tem sentido pra ele. Precisa estar motivado.</p>

<p>Assimilação de conceitos</p>	<p>Através da interação, da ação e reflexão do sujeito sobre o meio/ objeto de conhecimento. Assimilação e acomodação.</p> <p>Todos possuímos um conhecimento prévio. Conhecer as concepções do aluno é um passo importante para ensinar bem.</p> <p>O aluno aprende através da relação do sujeito com o objeto de conhecimento, lançando mão das estruturas mentais que já possui e construindo novas relações.</p> <p>O aluno aprende fazendo relações entre algo que já sabia (conhecimento prévio) e o novo a ser aprendido.</p> <p>O aluno já vem de casa com uma bagagem cultural, a partir das brincadeiras, leituras, jogos, ele vai adquirindo e construindo novos conceitos. E cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem.</p> <p>Aprende quando se apropria do que aprendeu, quando sente, quando relaciona com sua vida, quando vê sentido, função.</p> <p>Ele aprende através de assuntos que são relevantes para sua vida, através de uma aprendizagem significativa em que ele possa vivenciá-la.</p> <p>O aluno aprende a partir de atividades que tenham sentido, sejam significativas. Ele precisa experienciar, experimentar, para que a aprendizagem ocorra.</p>
<p>Interação</p>	<p>Através da interação com professor, colegas, objeto de estudo....</p> <p>O aluno aprende através da interação com outras pessoas, de suas relações e vivências com o objeto em estudo, com estímulos variados, ouvindo, discutindo etc.</p> <p>Através da interação com o objeto, das relações que faz com o que já sabia, significando o que faz, construindo e desconstruindo conceitos.</p> <p>Através da interação entre os seus saberes, os dos colegas, os trazidos pelo professor em forma de informação ou experiências vivenciadas.</p>

	<p>Através da interação e experiências vivenciadas em diferentes ambientes e situações, onde conflitos e dúvidas são esclarecidos.</p> <p>O aluno aprende a partir da interação com o saber que se constrói, que deve ser significativo, na interação com o outro e com o meio.</p>
Cada um aprende do seu jeito.	<p>Cada aluno tem sua maneira de aprender. Ou melhor maneira própria de aprender...</p> <p>Cada um aprende do seu jeito. É preciso ajustar meios para que todos sejam contemplados.</p> <p>Os alunos são diferentes, sendo assim, cada um aprende de uma maneira diferente. Cabe ao professor observar, descobrir e estimular seu aluno da maneira mais eficiente para que ele aprenda.</p>
Empatia	<p>O aluno aprende em primeiro lugar quando há empatia, quando há vínculo, quando há segurança. Conquistado pelo professor, o aluno começa a conectar conceitos, lembranças, experiências e vai concebendo sua aprendizagem.</p> <p>O aluno aprende quando há segurança, amor e empatia. Quando este se sente seguro e significado no que aprende! Consegue fazer link com sua vida cotidiana!</p> <p>O aluno aprende em primeiro lugar quando há empatia, quando há vínculo, quando há segurança. Conquistado pelo professor, o aluno começa a conectar conceitos, lembranças, experiências e vai concebendo sua aprendizagem.</p>
Decorando	<p>De forma mecânica, reproduzindo o que foi aprendido para a prova e depois não sabe mais o conteúdo.</p>
Transmissão	<p>Fundamental de transmitir conhecimento e instigar o aluno a aprender.</p>

	O professor deve compreender a nova realidade que vivemos, não tem mais espaço para transmissão de conhecimento, é preciso ressignificar, ser criativo, trazer o aluno para si.
--	---

Fonte: elaborado pela autora

Além da disposição dos estudantes para aprender, outros aspectos foram citados pelos participantes, como *experiência; quando produz/faz sentido; assimilação de conceitos; interação; aprendendo de diferentes maneiras; quando há empatia; decorando e através da transmissão de conhecimento.*

Novamente, assim como nas respostas à questão anterior, mais de 95% das respostas evidenciaram que o aluno aprende quando tem acesso a atividades que proporcionem experiências que façam sentido. Aprendem por meio da interação e da sua forma, em seu tempo, quando os demais sujeitos que fazem parte do processo sabem se colocar no lugar um do outro, como escreveu um dos professores: “o aluno aprende quando há segurança, amor e empatia. Quando este se sente seguro e [vê] significado no que aprende! Consegue fazer link com sua vida cotidiana!” (Professor entrevistado).

Segundo Ausubel, a segunda condição para que o aluno aprenda é possibilitar que ele conecte novas informações a conhecimentos prévios. Quando esses conhecimentos prévios são valorizados pelos professores em seus planos de aula, os alunos sentem-se mais seguros e conseguem identificar-se e conseguem fazer conexões entre a informação nova e aquilo que já conhecem.

Dentre os 76, apenas 3 professores citaram diferentes noções para como o aluno aprende, defendendo ideias de que ele aprende através da memorização ou da transmissão de conteúdo ou conhecimento, conforme as duas últimas categorias do Quadro 2. Tais respostas demonstram que esses 3 professores amparam sua prática na concepção empirista e no modelo pedagógico diretivo. Com base nessa concepção, o conhecimento é transmitido, o aluno aprende o que o professor ensina e só, pois o aluno é considerado uma tábula rasa, ou seja, o conhecimento prévio do aluno não é considerado e ele, por sua vez, não pensa e age sobre o conhecimento que lhe foi transmitido, segundo Becker (2001).

Na sequência, questionou-se os participantes sobre o papel do professor no processo de aprender (questão 6). As respostas obtidas puderam ser agrupadas em 3

categorias: *mediador, transmissor e desenvolvedor de competências*, conforme pode ser visualizado no Quadro 3.

Quadro 3 - Papel do professor

CATEGORIA	PAPEL DO PROFESSOR
Mediador	<p>O papel do professor é criar este ambiente seguro onde a turma inteira sinta-se pertencente, também a turma tem papel importante no processo de aprender pois deve existir sempre um clima de cooperação. O professor também deve ser capaz de perceber e mediar situações em que o aluno cresça no aprendizado.</p> <p>Promover ambiente questionador, interativo e reflexivo, que leve o aluno a experienciar aprendizagens significativas.</p> <p>O papel do professor é oportunizar um ambiente acolhedor e de equidade, possibilitando a participação de todos num processo criativo e dinâmico de aprendizagem através da ação e reflexão sobre o tema em estudo.</p> <p>O professor deve ser o mediador e gerenciador do conhecimento, levando o aluno a pensar, dar a sua opinião e gerar também dúvidas para com isso produzir o conhecimento do seu educando.</p> <p>Mediar e auxiliar todo esse processo de novos conhecimentos.</p> <p>Planejar, organizar, incentivar, mediar o processo de ensino e de aprendizagem.</p> <p>O papel do professor é de desafiador, mediador. Ele apresenta o conteúdo e provoca as relações que devem acontecer para que o aluno vá construindo e linkando o novo com o que já sabe para chegar às conclusões do assunto proposto.</p> <p>O Professor está no meio desse processo, intermediando, ajudando quem não entendeu e ensinando a trabalhar sozinho, auxiliando a pensar desenvolvendo as competências para as aprendizagens.</p>

	<p>O papel do professor no processo de aprender, deve ser de mediador, de pesquisador, de articulador enfim, deve auxiliar o aluno em todos os processos de aprendizagem. É necessário que conheça seu aluno para que possa descobrir a melhor forma que o mesmo aprende.</p> <p>Auxiliar, mediar, gerenciar.</p> <p>De mediador, facilitador.</p> <p>O papel de Mediador e provocador.</p>
Transmissor	Papel fundamental de transmitir conhecimento e instigar o aluno a aprender.
Desenvolvedor de competências	Trabalhar para que o aluno desenvolva suas competências, habilidades e potencialidades, com atividades significativas para ele.

Fonte: elaborado pela autora

Observando-se o Quadro 3, verifica-se que a categoria *mediador* foi a mais citada pelos participantes da pesquisa. Essa categoria indica que a maioria dos professores possui uma concepção construtivista, pois, conforme essa concepção, o sujeito aprende interagindo com o professor, com os colegas e com os conhecimentos e o professor oferece condições para o sujeito agir sobre o objeto e o objeto sobre o sujeito.

Somente, 1 das 76 respostas indicou uma concepção empirista e um modelo diretivo de ensino, no qual o professor ensina e o aluno aprende através da transmissão de conhecimento. Todavia, nesta questão, uma das respostas chamou a atenção, pois referiu o professor como desenvolvedor de competências além de mencionar atividades significativas como o meio para que isso ocorra: “trabalhar para que o aluno desenvolva suas competências, habilidades e potencialidades, com atividades significativas para ele” (Professor entrevistado).

As respostas obtidas para a pergunta sobre o papel do aluno nesse mesmo processo (questão 7), demonstram coerência com as respostas dadas pelos mesmos professores para a questão 4, que questionava como o aluno aprende, na opinião deles.

As respostas para essa questão foram agrupadas em quatro categorias: *participativo e ativo, disposto, memorizador e curioso*. A sistematização das respostas pode ser visualizada no Quadro 4.

Quadro 4 - Papel do aluno

CATEGORIA	PAPEL DO ALUNO
Participativo e ativo	<p>Um aluno participativo.</p> <p>O papel de investigador e participativo.</p> <p>O papel do aluno é de participação ativa alcançando seus objetivos.</p> <p>O papel é de ser um aluno ativo e colaborador neste processo!</p> <p>O aluno precisa ser consciente de sua responsabilidade em aproveitar o que a escola e seus professores propõem, envolvendo-se nas aulas, participando das atividades propostas, dando suas opiniões, procurando sanar suas dúvidas e procurando resolver as atividades propostas. Pois mesmo que haja “erro”, esse contribuirá para a construção de conhecimentos, conceitos e a compreensão.</p> <p>O papel do aluno é participar das vivências sabendo conviver com o grupo, explorar ao máximo as oportunidades oferecidas para desenvolver suas habilidades e competências e ser capaz de ressignificar o conhecimento adquirido.</p> <p>O papel do aluno é participar e envolver-se com os objetos de estudo levantando hipóteses e socializando suas ideias com os outros. É dar sua opinião e ouvir a opinião dos outros, é desconstruir e reconstruir conceitos.</p> <p>O aluno é quem participa ativamente do processo de aprendizagem. Sendo motivado aos desafios e questionando suas descobertas, sempre indo em busca de mais conhecimento.</p> <p>O papel do aluno precisa ser participativo, ser ativo e voluntário.</p> <p>O aluno é o responsável final pela sua aprendizagem, buscando o seu crescimento, sujeito da própria</p>

	<p>aprendizagem, buscando conhecimentos criativos, críticos, que troquem ideias e conhecimentos.</p> <p>Sujeito ativo, que interaja e promova suas aprendizagens.</p> <p>O aluno deve ser protagonista no processo. Ser o sujeito da sua aprendizagem, sendo responsável, pró ativo, participativo.</p>
Disposto	<p>Estar disposto a adquirir novos conhecimentos, cooperar nas diferentes práticas propostas, prestar atenção e fazer questionamentos quando estiver com dúvidas.</p> <p>O papel do aluno é estar disposto a aprender, ter curiosidade em aprender, buscar soluções, pedir orientações ao professor no caso de dúvidas.</p> <p>O aluno é o sujeito, aquele que procura, que pergunta, questiona e se apresenta disposto a aprender.</p>
Memorizador	<p>A memória e aprendizagem são termos que estão fundamentalmente interligados. Não adianta investir em métodos de ensino que não ajudem a reter as informações transmitidas: todo conhecimento será perdido, assim como todo esforço, tempo e recursos empregados no processo.</p>

Curioso	<p>O aluno precisa demonstrar interesse nas aulas, ser curioso, interagir, participar, realizar o que lhe é proposto e no caso de dúvidas deve recorrer ao professor. O aluno não é somente um aprendiz, pois muitas vezes o professor aprende com ele também.</p> <p>Questionar o professor sobre suas dúvidas e curiosidades. Contribuir com suas experiências para aprendizado em sala de aula.</p> <p>O aluno precisa se sentir curioso e desafiado para aprender e entender o conteúdo, também conseguir saber usar o que aprendeu na solução de problemas e colocar em prática no seu cotidiano.</p> <p>O papel do aluno é manter o interesse nas propostas pedagógicas que o educador disponibiliza, porém ele é o responsável pela sua aprendizagem atribuindo significado ao conteúdo aprendido.</p> <p>O papel do aluno é sentir-se motivado a aprender com os subsídios alcançados pelo professor e demais segmentos escolares.</p>
---------	--

Fonte: elaborado pela autora

As categorias geradas para esta questão (*participativo e ativo, curioso, disposto e memorizador*) estão em consonância com as resultantes da análise da questão sobre como o aluno aprende (questão 5 - Quadro 2). Novamente a disposição de aprender surgiu como um aspecto chave para o processo de aprendizagem, como um dos professores escreveu: “o papel do aluno é estar disposto a aprender, ter curiosidade em aprender, buscar soluções, pedir orientações ao professor no caso de dúvidas”. Essa é uma condição importante citada pela teoria para que a aprendizagem ocorra e, também, foi uma das mais citadas pelos entrevistados.

Assim, percebe-se, a partir das respostas dos professores, que eles entendem que os envolvidos no processo de ensinoaprendizagem, incluindo eles mesmos, precisam querer aprender. E, cientes de tais características, os docentes podem planejar o desenvolvimento de competências com mais facilidade.

Todavia, novamente, uma resposta entre as 76 trouxe noções que envolvem a memorização e transmissão de conhecimentos: “a memória e aprendizagem são termos

que estão fundamentalmente interligados. Não adianta investir em métodos de ensino que não ajudem a reter as informações transmitidas” (Professor entrevistado).

Nesse bloco de respostas, ficou evidente que o trabalho que envolve o desenvolvimento de competências baseado na BNCC (BRASIL, 2018) não aparece, no geral, no discurso dos professores participantes, uma vez que foram feitas pouquíssimas referências ao saber-fazer, por exemplo. Isso parece mostrar que os professores ainda não se apropriaram dos conceitos trazidos pela BNCC (BRASIL, 2018). E, se não se apropriaram, possivelmente, também não os incluíram em suas práticas.

Para fechar o bloco dos questionamentos sobre as concepções de aprendizagem do professor, questionou-se os participantes sobre o lugar das emoções na aprendizagem e as respostas para essa questão geraram só uma categoria, conforme pode ser visto no Quadro 5.

Quadro 5 - Lugar das emoções

CATEGORIA	PAPEL DAS EMOÇÕES
Fundamental	<p>Sem isto, não existe a aprendizagem, está em primeiro lugar.</p> <p>O lugar principal.</p> <p>Principal.</p> <p>Fundamental importância na minha opinião...com estímulos e amor o aluno aprende muito mais.</p> <p>Primeiro lugar</p> <p>No meu entender trata-se de fatores primordiais na educação. Não há aprendizagem significativa sem o aprendiz sentir-se provocado, motivado e com desejo e curiosidade sobre algo a ser aprendido. Onde a emoção (vínculo entre professor/aluno, autoestima, o gosto da descoberta...) servem também como elemento propulsor e motivacional para o aprendizado.</p> <p>Todos devem estar em primeiro lugar, pois os sentimentos são a nossa base.</p> <p>Lugar essencial, fio condutor para promoção de aprendizagens significativas</p>

	<p>A dimensão afetiva ocupa lugar central. A construção do ambiente adequado e a aprendizagem significativa e prazerosa, são fundamentais no processo de aprendizagem.</p> <p>O lugar é onde os envolvidos no processo de aprendizagem sintam-se confortáveis, em uma relação de respeito, empatia, compreensão e confiança.</p> <p>Muito importante, tanto da família, como da escola.</p> <p>Essencial eu diria, são os pilares que promovem o encantamento por aprender, sem esses, não se efetiva a aprendizagem.</p> <p>Devem vir em 1º lugar, pois sem motivação ou interesse não há aprendizagem.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora

Analisando o Quadro 5, vê-se que todos os professores consideram que as emoções são fundamentais para o processo de aprendizagem. A intenção dessa pergunta foi verificar qual é o lugar das emoções no processo de ensinoaprendizagem na opinião dos professores, pois a aprendizagem significativa envolve subjetividade e é humana. Dessa forma, a aprendizagem envolve emoções e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, ou então, conforme o termo usado na teoria da aprendizagem significativa, o que o aluno carrega consigo é a ideia-âncora, a qual pode se conectar com novos conhecimentos que façam sentido.

As respostas obtidas para o segundo bloco sintetizam os conceitos e concepções epistemológicas e pedagógicas dos professores. São essas concepções que norteiam as práticas diárias dos docentes. Praticamente todos os professores apresentaram, em suas respostas, visões construtivistas, que favorecem a aprendizagem significativa e, assim, favorecem o trabalho baseado no desenvolvimento de competências. Todavia, o fato de expressarem um discurso construtivista não significa que a prática desses professores realmente esteja voltada para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Isso poderá ser confirmado ou não, analisando-se os planos apresentados para a questão 20 do questionário.

Dando continuidade, a pergunta 9, a primeira pergunta do bloco 3 (sobre *a prática pedagógica dos participantes durante a pandemia da COVID 19*), questionou “como suas

aulas estão ocorrendo durante a pandemia da Covid 19? Descreva (lembre-se de dizer que recursos está usando)”. O objetivo da questão consistiu em perceber, a partir das respostas dos professores, particularidades sobre as estratégias usadas por cada um deles para ministrar suas aulas sem a presença dos alunos em sala de aula, porque o município onde a pesquisa foi realizada, assim como todos os demais do Brasil, utilizou-se do artigo 32, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que permite a modalidade EaD em situações emergenciais, para ministrar aulas na modalidade ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19 em 2020.

A sistematização das respostas, tomando como inspiração, mais uma vez, a análise de conteúdo de Bardin (2011), levou à criação de 7 categorias, considerando os recursos utilizados pelos professores para desenvolver suas aulas (WhatsApp, Facebook, Youtube, plataformas de ensino, livro/material impresso, Google Meet, e-mail).

A sistematização das respostas por categorias pode ser visualizada no Quadro 6.

Quadro 6 - Recursos usados no ensino remoto

CATEGORIAS	RECURSOS
WhatsApp	<p>Envio de atividades. Muitas vezes gravo vídeos ou áudios, procuro explorar tudo o que posso como recurso.</p> <p>Conversar para acalmar os pais.</p> <p>Procuro fazer uso de atividades que estimulem a criatividade, produção, criação e resolução de diferentes desafios (enigmas, receitas, pesquisas...) que façam com que o aluno busque meu auxílio, mas também traga suas informações e ideias a partir do que construiu. Não solicito muito o uso da internet, pois a minoria de minha clientela tem acesso à mesma. Envio material digitalizado para pesquisa e vídeos baixados. Faço uso de "encontros virtuais" uma vez por semana, a noite (horário em que a maioria dos "celulares" estão em casa) para tirarem dúvidas, fazemos uma dinâmica (brincadeira com objetivo pedagógico) visando a participação de todos, mas infelizmente tenho tido a participação de 80% da turma nesses encontros. Atendo meus alunos por grupo de whats de domingo a sábado, o que não é bom para mim confesso, pois me sobrecarrega e me "aprisiona" de uma certa forma.</p>

	<p>As aulas são atividades remotas semanais. Envio os materiais para os alunos pelo grupo da turma no Whats, que é o único meio de comunicação com as famílias. Falar das atividades é algo que me causa certa angústia, pois as orientações que recebemos é de mandar poucas atividades e nada de conteúdo novo, solicitar atividades que necessitam de materiais que as famílias tenham em casa, (a maioria da comunidade escolar é de baixa renda). Em outro momento, nos são cobrados o desenvolvimento das competências e habilidades, planejamento por projetos. Procuo enviar uma sequência didática interdisciplinar semanal ou quinzenal, buscando de alguma forma a continuidade dos assuntos. A maioria das aulas são relacionadas ao respeito e amor ao próximo, bem como ao cuidado do ambiente em que vivemos. Também ocorrem algumas atividades em Libras. A minha turma tem 21 alunos e estão no 3º ano, e desde o ano passado estou com eles, sendo que tem um menino surdo e uma menina deficiente auditiva. Até o momento conto com ajuda de uma monitora que é professora de Libras, mas não sei se vão renovar o contrato dela a partir de agosto. No início de 2019, ninguém conseguia se comunicar com o menino surdo e nem ele com a gente. Com a vinda da professora de Libras essa situação mudou, pois a turma aprendeu a se comunicar em Libras para incluir os colegas. Hoje faz parte da minha rotina conversar com pais e alunos para se sentirem acolhidos, compartilhamos aprendizagens, alegrias e preocupações também. Estou bastante exausta com as funções de solicitar fotos das atividades e organizar todas as burocracias, sendo que trabalho em dois municípios com turmas e particularidades totalmente diferentes.</p> <p>Faço um planejamento semanal revisando alguns conteúdos, outras vezes faço introdução de algum assunto, de modo que o aluno possa entender sozinho ou com a ajuda da família. Envio no grupo de WhatsApp dos pais, o qual os pais acessam as tarefas e tiram dúvidas. Procuo planejar de acordo com a realidade dos alunos, pensando no acesso aos recursos, dessa forma sempre materiais que eles possam ter em casa.</p>
Facebook	As aulas são postadas em grupo fechado do Facebook e grupos de watts. Os planos de aula são feitos detalhadamente, possibilitando uma melhor compreensão.

	<p>As atividades propostas são pensadas para atender o contexto que estão inseridos! Atividades vinculadas a família e ambiente familiar, utilizando de situações do seu cotidiano domiciliar!</p> <p>Remotamente, via watts, Facebook</p> <p>Estou enviando atividades pelo Facebook da escola e também pelo whatss zap para os pais dos alunos. Estou enviando atividades mais práticas dentro das condições e possibilidades, também estou fazendo muitos vídeos explicativos para facilitar o trabalho e manter o vínculo com o aluno.</p>
Youtube	<p>Faço vídeos explicativos e de hora do conto, utilizo vídeos curtos do youtube, atividades lúdicas, tarefas práticas do cotidiano, exercícios, e várias atividades que envolvem a família.</p>
Plataforma de ensino e WhatsApp	<p>Está sendo um momento de aprender novas formas de ensinar. Momento um pouco sofrido, mas é fazendo e errando que se aprende a fazer certo e melhor. Estou usando como recurso a tecnologia digital através de vídeos, redes sociais, programas de computador e celular.</p>
Atividades no livro didático ou impressas	<p>Atividades via grupo do Whats e impressas para quem não tem internet.</p> <p>Com folhas impressas na escola.</p> <p>É disponibilizado atividades impressas na escola. O familiar pode buscar.</p> <p>Enviou atividades impressas pela escola. E acabo sem tem contato com eles. Utilizamos o livro didático de matemática, vídeos do YouTube, diferentes livros dentre outros recursos.</p> <p>Os alunos possuem livros didáticos que foram distribuídos para levarem para casa, os quais também são usados para leitura, pesquisa e exercícios de conteúdos trabalhados.</p> <p>Procuo variar dentro do possível: livro didático, livros em pdf, youtube etc.</p> <p>Envio de material impresso ou livro didático.</p>

Aula no Meet	<p>Estou enviando as aulas via WhatsApp e uma vez por semana faço uma aula no Meet para conversamos e tirar eventuais dúvidas das aulas da semana.</p> <p>Estou atualmente utilizando o Whats para enviar as atividades para os meus alunos, realizando chamadas de vídeo, também na outra escola que leciono estou utilizando o classroom, com envio de atividades pela plataforma, chamadas de vídeo pelo meet e toda a tecnologia disponível na plataforma.</p>
E-mail	<p>Elaboro semanalmente uma sequência didática distribuída nos dias da semana. Depois de ter realizado uma pesquisa com as famílias, temos o seguinte acordo: para 50% das famílias, envio a sequência por e-mail (pois estas afirmam ter meios de impressão). Para os outros 50% imprimo e disponibilizo durante o final de semana a sequência em uma pasta física grudada em meu portão residencial. As famílias buscam o material. Ao longo da semana faço 4 videoaulas gravadas, público no YouTube e envio o link para as famílias. (Procurar por "Profe XXXX"). Também ao longo da semana faço vídeo chamada, áudios de apoio e auxílio para os alunos e famílias.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Categorizados os dados, parece ser possível dizer que a rede municipal de ensino do município em estudo não padronizou a forma de contato dos professores com os alunos. Isso é, não disponibilizou aos professores uma plataforma de ensino nem os orientou a usar determinada ferramenta para interagirem com os alunos. Os professores ficaram livres para usar o recurso que quisessem. Assim, de acordo com as respostas obtidas, foram usadas sete ferramentas diferentes.

Essa diversidade das formas de contato com os alunos indica, por um lado, certo improviso na atividade docente, uma vez que fica evidente, nas respostas dos professores, que cada um buscou a melhor forma de interagir com seus alunos, considerando seu contexto. Ficou claro também que os professores não receberam orientação da Secretaria de Educação com relação a isso, o que, em certa medida, foi positivo, já que, dessa forma, cada professor pôde escolher seus recursos de acordo com seus conhecimentos e com as condições de acesso de seus alunos. Por outro lado,

o fato de não terem recebido orientação nesse sentido gerou angústia para os professores, que não sabiam se estavam no caminho certo.

Fato é que todos, Secretaria, professores e estudantes foram surpreendidos pela pandemia, pela necessidade do isolamento social e, em função disso, por uma nova modalidade de ensino, “inventada” às pressas. Essa nova modalidade, inicialmente, foi denominada de EaD, mas, como não tinha muitas das características dessa modalidade, passou a ser chamada de ensino remoto.

E, mesmo que, em torno de 90% dos respondentes já tinham tido alguma experiência com educação a distância, principalmente como alunos, nenhum deles tinha testado essa modalidade na educação básica, ainda mais como professores. Além disso, nem os professores, nem a secretaria de educação tinham ideia dos recursos tecnológicos que os alunos tinham, nem do tipo de acesso que tinham à internet.

Sendo assim, no início, as aulas foram realizadas mesmo no improviso, pois gestores e professores não cogitavam, antes da pandemia, atuar remotamente. Logo, não conheciam a legislação da EaD. Conhecer essa legislação, embora ela não esteja voltada à educação básica, poderia ter sido útil nesse momento, especialmente para a equipe diretiva, uma vez que ela traz características específicas dessa modalidade de ensino, que poderiam ter ajudado a planejar o ensino remoto.

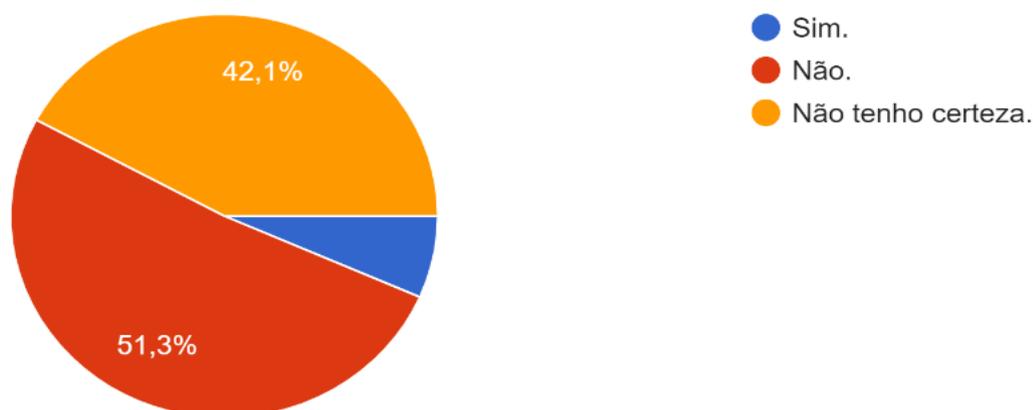
O histórico da EaD no Brasil demonstra que a modalidade está crescendo rapidamente e tudo que já foi aprendido nos últimos anos sobre o tema pode trazer contribuições para pensar sobre o ensino remoto em todos os níveis de ensino no país. Além disso, os decretos federais, estaduais e municipais, já apresentados neste trabalho, basearam-se naqueles que já existiam para a EaD, regulando as ações dos professores, os quais, em tão pouco tempo, não puderam se preparar devidamente para atuar em um cenário tão diferente. Ademais, os gestores também não encontraram ambientes virtuais de aprendizagem em um espaço tão curto de tempo. Isso se confirma por meio da leitura dos relatos dos professores, que fizeram o máximo esforço para atender, da melhor forma possível, a todos seus alunos.

Entretanto, também ficou evidente, a partir dos relatos, o sofrimento de muitos professores nesse período. O sofrimento pode ser entendido, talvez, porque, até então, muitas das tecnologias necessárias para o ensino remoto e que foram utilizadas pelos professores durante a pandemia eram recursos desconhecidos da maioria deles, tanto dos professores quanto dos alunos. Sendo assim, além de ter de repensar suas estratégias de ensino, os professores tiveram também de pensar sobre como poderiam

atingir os alunos e sair em busca de novas ferramentas. Para dificultar ainda mais, os professores não tinham nenhuma experiência com ensino remoto. Não tinham ideia de como fazer para ministrar suas aulas. Também não sabiam como elaborar materiais para essa modalidade de ensino.

Observando-se o Quadro 5, vê-se que o aplicativo WhatsApp⁸ foi o recurso mais mencionado pelos participantes: 70 dos 76 professores usaram esse aplicativo de comunicação rápida entre as pessoas como a forma mais eficaz de entrega de atividades aos alunos. Está-se dizendo entrega, porque foi basicamente isso que os professores fizeram, usaram os recursos tecnológicos para alcançar atividades para os alunos. Talvez, em função disso, apesar de todo esforço realizado pelos professores para atingir seus alunos, quando perguntados “você acredita que a interação proporcionada nas atividades remotas é suficiente para que a aprendizagem ocorra?” (questão 10), somente 5 dos 76 professores, o que equivale a 6,6%, responderam que acreditam que a interação proporcionada durante as aulas remotas tenha sido suficiente para que ocorresse aprendizagem, como pode ser visualizado no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Interação nas atividades remotas



Fonte: elaborado pela autora

Observando-se o gráfico 4, vê-se que 32 professores, 42,1% referiram não ter certeza se ocorreu aprendizagem dessa forma e a maioria, 39 professores, 51,3%

⁸ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de enviar mensagens escritas, de áudio e vídeo instantaneamente, é possível enviar documentos de até 100MB em diversos formatos como PDFs, planilhas, apresentações. Informações do site do aplicativo www.whatsapp.com Acesso em fev. de 2021.

responderam que não acreditam que a interação durante as aulas remotas tenha sido suficiente para que ocorresse aprendizagem. Os professores, possivelmente, responderam dessa forma porque, na verdade, interagiram muito pouco com os alunos. Na maior parte das vezes, apenas entregaram ou receberam atividades.

As respostas para essa questão já indicam uma defasagem em um aspecto fundamental para desenvolver qualquer competência, que é a interação entre professor e aluno e também entre alunos. Se a maior parte dos professores acredita que a interação não foi suficiente é porque, provavelmente, não foi. Relacionando-se esse resultado com o recurso mais usado pelos professores para interagir com seus alunos (questão 9), o WhatsApp, que é uma ferramenta de diálogos curtos, no geral, percebe-se que a falta de um ambiente de aprendizagem, em que os professores pudessem realmente ter interagido com os alunos e em que os alunos poderiam ter interagido com os professores e com seus colegas poderia ter feito a diferença.

Caso tivessem utilizado um ambiente de aprendizagem, como o *classroom*⁹, por exemplo, os professores poderiam ter criado, mais facilmente, uma rotina com seus alunos, poderiam ter interagido mais e de forma mais qualificada e poderiam ainda ter disponibilizado atividades variadas de forma mais organizada.

Todavia, o uso desse tipo de recurso, possivelmente, nem teria sido viável no contexto em estudo, uma vez que, além de muitos dos alunos não terem computador, o acesso à internet também era limitado. Muitos só puderam ter acesso aos materiais disponibilizados pelos professores por meio dos telefones celulares dos pais, quando eles não estavam no trabalho, isto é, fora do horário normal da aula. Mais uma vez, é preciso destacar a disponibilidade dos professores, que se dispuseram a falar com os alunos e, também, com os pais fora do horário habitual.

Para além dessas dificuldades, alguns estudantes não tinham nenhum acesso à tecnologia. Em função disso, questionou-se os professores “como você está atendendo os alunos que não têm acesso à internet?” (questão 11). As respostas para essa pergunta estão sistematizadas no Quadro 7.

⁹ Não se pretende aqui divulgar um ambiente de aprendizagem específico nem detalhar ou discutir as possibilidades de uso de ambientes de aprendizagem, apenas cotejar o fato de que, quando não há a mínima experiência de ensino remoto por parte dos dois atores principais de uma situação de ensino, parece bem difícil ocorrer aprendizagem usando uma ferramenta que não foi concebida para esse fim.

Quadro 7 - Atendimento a alunos sem acesso à internet

CATEGORIAS	COMO AS ATIVIDADES FORAM ENTREGUES
Atividades impressas entregues na escola ou na assistência social	Como já previsto no plano elaborado pela SMEC do município, os alunos que não teriam acesso às aulas via internet poderiam retirar as mesmas nas escolas ou na assistência social da cidade. 73 professores responderam que esta foi a maneira que os alunos sem o recurso tecnológico tiveram acesso às aulas.
Atividades no livro didático	Atividades no livro didático também foi mencionado por 10 dos professores respondentes.
Não tiveram acesso	3 dos 70 professores responderam que alguns alunos ficaram sem acesso.

Fonte: elaborado pela autora

Saber como o professor atendeu os alunos sem acesso à internet é importante, porque, se a interação usando tecnologia não foi suficiente para produzir aprendizagens, pior ainda deve ter sido sem esse acesso. Segundo as respostas dos professores, os alunos sem acesso à internet puderam retirar as atividades impressas nas escolas ou na assistência social da cidade ou realizaram atividades do livro didático.

Nesse caso, não tiveram nenhuma interação com os professores, até porque a retirada de materiais, na maioria das vezes, era feita pelos pais. Esse cenário foi bem pouco favorável para o desenvolvimento das competências previstas para o ano letivo, tanto as técnicas quanto as socioemocionais.

Quando perguntados sobre “o que poderiam melhorar em suas aulas, no processo de ensinoaprendizagem, durante o período de afastamento social” (questão 12), as respostas foram bastante variadas, como pode ser observado no Quadro 7.

Para a análise das respostas para essa pergunta, mais uma vez, buscou-se apoio na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011). Assim, estabeleceram-se 5 categorias de análise: adequações constantes; mais envolvimento da família; mais interação; acesso à internet para todos; mais letramento digital dos professores e ambiente de aprendizagem online oficial. A sistematização das respostas para essa questão pode ser visualizada no Quadro 8.

Quadro 8 - Desejo de melhorias nas aulas remotas

CATEGORIAS	MELHORIAS
Adequações constantes	<p>Acredito estar evoluindo a cada dia! É um momento novo e estamos em um processo! Temos que sentir a turma e ir realizando as adequações.</p> <p>Estou me adaptado aos novos recursos tecnológicos. acho que já melhorou bastante a participação dos alunos</p> <p>Não sei responder essa questão com segurança. Tudo está sendo um desafio, tanto para os alunos, quanto para o professor. Estamos nos reinventando dentro das possibilidades que temos. É não está sendo fácil.</p> <p>É um momento diferente e difícil...estou aprendendo também, tento ao máximo dar conta da situação. Agora já consigo propor atividades mais práticas, no começo fui muito "conteudista"... depois fui me adequando, conhecendo a realidade deles em casa e aproveitando isso pra eles usarem na aprendizagem deles.</p> <p>A diversidade de atividades.</p>
Mais envolvimento da família	<p>Mais comprometimento dos pais</p> <p>Maior comprometimento dos pais na realização e na devolutiva dos trabalhos, para o professor ter uma noção de como o aluno está aprendendo.</p> <p>Participação das famílias.</p> <p>A entrega semanal de algum material com atividades propostas.</p> <p>Mais retorno das famílias</p> <p>Às famílias participar mais.</p> <p>Creio que seria necessário um comprometimento maior dos pais em realizar as atividades propostas. Na maioria das vezes reclamam das atividades lúdicas, não realizam as que são diferentes... E murmuram com as tradicionais.</p> <p>A evolutiva. Alguns alunos demoram muito a dar um retorno.</p>

	<p>O retorno das famílias, as devolutivas</p> <p>Poderia ser aulas mais práticas, pois assim a família tem mais facilidade em auxiliar.</p>
Mais interação	<p>A participação dos alunos.</p> <p>Mesmo tendo a certeza que estamos procurando fazer o nosso papel da melhor maneira possível e com dedicação extrema em cada dia superar os obstáculos que esse momento impõe, sabemos também, que não está sendo da mesma maneira que presencial. Tanto nós professores, como os alunos sentimos muito a falta da interação, ainda mais os pequenos que ainda necessitam da atenção e carinho.</p> <p>Mais interação com os alunos.</p> <p>A interatividade. Os alunos não têm acesso à internet e quem tem é internet limitada.</p>
Acesso à internet para todos	<p>Gostaria que os pais pudessem imprimir as atividades e que todos tivessem internet sem limite pra assistir vídeos gravados e também, receber as fotinhos dos meus alunos mostrando as atividades feitas.</p> <p>Gostaria de torná-las mais dinâmicas, através de links e livros digitais. Mas a orientação que tivemos é para cuidar com atividades deste tipo pois gasta a internet dos pais.</p> <p>Ter disponível na internet uma diversidade maior de materiais didáticos pedagógicos criativos e de qualidade.</p> <p>A tecnologia, como acesso à internet de qualidade e dispositivos bons para todos os alunos, e também saber usar os recursos de mídia.</p> <p>Acredito que estou fazendo o possível, já que nem todos os alunos dispõem de uma boa internet e de aparelhos celulares sofisticados.</p> <p>O acesso por parte de todos os alunos. Nada foi feito para ajudar quem tem pouca internet.</p> <p>Se todos os alunos tivessem acesso satisfatório à internet, com equipamentos adequados, eu poderia propor lives em alguns dias. Principalmente para tirar dúvidas. Como está,</p>

	<p>preciso atender individualmente. E alguns não tem acesso algum...</p> <p>Sinal de internet melhor no interior.</p> <p>Acredito que se todos tivessem acesso a uma internet boa que conseguissem abrir vídeos, fotos, ficaria mais fácil criar aulas mais atrativas para os alunos, mas como sei que a maioria só tem a internet do celular que muitas vezes não funciona muito bem, não abre os vídeos, procuro não utilizar muito este recurso, uso somente para enviar as atividades.</p> <p>Se todos tivessem acesso a uma boa internet e claro se todos tivessem um celular compatível.</p> <p>Ter internet de boa qualidade e com acesso livre.</p> <p>Se todos tivessem acesso à internet boa e note para fazermos aulas síncronas e, PRINCIPALMENTE, se tivéssemos encontros presenciais, mesmo que em pequenos grupos, uma vez por semana ou a cada 15 dias.</p> <p>Melhorar o acesso à internet das pessoas que não tem condições. Ainda mais no meio rural que o sinal de celular é fraco.</p>
<p>Mais letramento digital dos professores</p>	<p>Meu conhecimento ao manusear os programas no computador.</p> <p>Ter mais conhecimento de como produzir material online para enviar aos alunos.</p> <p>Procuro melhorar em todo novo planejamento, a cada semana. Sempre pergunto para meus alunos o que está legal, o que está funcionando, mas também deixando claro que eles têm compromissos e responsabilidades. Troco ideias com minhas colegas de escolas que são muito leais e parceiras. Busco muito auxílio em cursos online e nas redes sociais adaptando exemplos de colegas professores que me chamam atenção. Creio que nessa hora precisamos buscar aprender, querer aprender, buscar auxílio, aprimorar nossas técnicas tentando acertar e fazer o melhor!!!!</p>

	<p>Eu estar mais a par dessa nova tecnologia para agradar mais as crianças e cativá-las para a aprendizagem ser mais significativa.</p> <p>Aulas na web</p> <p>Formação para aulas EAD.</p> <p>Se tivéssemos mais recursos e conhecimentos tecnológicos</p> <p>Estou pesquisando muito para conseguir atingir meus alunos</p> <p>Gostaria de melhorar meus conhecimentos na área digital para interagir mais com meus alunos de uma forma mais próxima e afetiva já que são alunos do primeiro ano recém vindos da educação infantil.</p> <p>Utilizar-me de recursos digitais pedagógicos mais diferenciados...</p> <p>Fazer mais chamadas de vídeos, gravar mais vídeo aulas.</p> <p>Tenho dificuldade com esta tecnologia, algumas coisas ainda não estão funcionando como gostaria, o estado ofereceu cursos, porém todos eles mais direcionados ao pessoal que trabalha por disciplina, estou realizando muitos cursos gratuitos pela internet que estão me ajudando nesta nova tecnologia, mas para nós professores antigos, não é fácil, mas eu sempre penso que não podemos desistir e buscar o melhor para nossos alunos.</p> <p>Mais conhecimento sobre mídias e formação nesse sentido.</p>
Ambiente de aprendizagem on-line oficial	<p>Ter uma plataforma onde os alunos tivessem a oportunidade de se verem, interagir, seria o ideal. Na idealização das aulas ainda estou me adequando, após a semana de trabalho enviada avalio os retornos e o que deve mudar ou permanecer.</p>

Fonte: elaborado pela autora

A questão sobre as melhorias desejadas pelos professores durante as aulas remotas é fundamental para este trabalho, pois, embora a maior parte das respostas gire em torno de problemas relacionados à tecnologia, divididos em quatro categorias - adequações constantes, mais interação, acesso à internet para todos, mais letramento

digital dos professores, ambiente de aprendizagem on-line oficial -, os professores também desejavam um envolvimento maior por parte da família. Além disso, demonstram a necessidade de ampliar seus conhecimentos com relação ao uso de tecnologias na educação.

Contudo, a maioria deles gostaria de ter melhor acesso à internet e queria, especialmente, que os alunos tivessem melhor acesso à internet, que tivessem um computador, para que pudessem postar vídeos ou realizar aulas síncronas, para poderem interagir com os alunos. Esse desejo mostra claramente que os professores não estão preparados para o ensino a distância, ou ensino remoto, como tem sido usado no âmbito da educação básica.

Os professores estão se sentindo inseguros e creditam sua insegurança ao desconhecimento da tecnologia. Mas, analisando a questão com mais profundidade, parece que o problema é bem maior. Os professores não estão preparados para uma forma de ensinoaprendizagem diferente da do modelo tradicional de ensino, em que o professor ensina e o aluno aprende em uma sala de aula física. Eles sentem a necessidade de estar com o aluno, de explicar os conteúdos para ele. Por isso não acreditam na possibilidade de haver aprendizagem sem interação, entendendo interação como interação síncrona, estar com o aluno (mesmo que virtualmente), explicando os conteúdos para ele, esclarecendo dúvidas).

O modelo tradicional de ensino, contudo, não pode ser transferido para um ambiente virtual. Para que isso fosse minimamente possível, todos precisariam ter tido acesso a um computador com internet para que o professor pudesse transmitir sua aula de forma síncrona para todos os alunos, como a transmissão de uma aula presencial.

Foi assim que os participantes, possivelmente, imaginaram o ensino remoto: o professor ministrando uma aula, nos mesmos moldes da aula presencial, para os alunos que, em vez de estarem na sala de aula, estariam em suas casas, em frente ao computador, todos no mesmo horário assistindo à aula. Ou, não sendo isso possível, queriam fazer a gravação das aulas, no mesmo estilo da aula presencial, para disponibilizar essa aula em vídeo para os alunos, da forma como podemos encontrar no Youtube.

Essas são estratégias de aulas diretas de um modelo de ensino que não funciona na modalidade de educação a distância e que, na verdade, também já está saturado no modelo presencial.

Os professores, quando questionados sobre suas concepções epistemológicas e pedagógicas, também evidenciaram que o processo de ensinoaprendizagem não pode mais estar centrado no professor, o aluno precisa ser o protagonista de seu aprendizado e, para isso, não há a necessidade de acesso ilimitado à internet, nem momentos longos de interação, mas aulas que propiciem, a partir da mediação do professor, o desenvolvimento de competências a partir de habilidades que contribuem para um aprendizado significativo.

Chama a atenção também que vários dos relatos dos participantes evidenciam a insegurança dos professores frente ao ensino remoto. O letramento digital dos próprios docentes ou a falta dele foi mencionado por muitos e, ao olhar para os tópicos elencados, percebe-se que muitas das melhorias desejadas dependem, na verdade, dos próprios professores, como diversificar atividades, buscar mais interação, realizar aulas práticas e buscar adequações constantes.

Mas, como o professor pode mediar o processo de ensinoaprendizagem quando se sente inseguro? Retoma-se aqui um dos relatos dos professores quando questionados sobre o seu papel: “o meu papel é de criar este ambiente seguro onde a turma inteira sintam-se pertencente”, o que confirma que, no novo cenário, ou seja, no decorrer das aulas remotas, a insegurança do professor pode tê-lo atrapalhado, pois, não conhecer totalmente o cenário em que atua, pode acabar interferindo em sua prática diária. Prática essa que já seria, de certa forma, aprimorada a partir da implantação da BNCC no ano de 2020.

Levando em conta a implementação da BNCC (BRASIL 2018), cujo eixo norteador é o desenvolvimento de competências e habilidades, em uma situação atípica como a do ensino remoto, questionou-se: “você acredita que as mesmas habilidades que eram desenvolvidas na sala de aula presencial são desenvolvidas nas aulas remotas durante a pandemia?” (questão 13).

As respostas para essa pergunta mostram que 55 dos 76 participantes, 72,4%, acreditam que as competências e habilidades que eram desenvolvidas na sala de aula presencial não foram desenvolvidas durante as aulas remotas no período da pandemia da Covid-19.

Chama a atenção, contudo, o fato de que 27,6% (21 informantes) acreditam que tenha sido possível desenvolver as mesmas competências e habilidades no ensino remoto. Isto é, alguns dos participantes, mesmo não acreditando que a interação que tiveram com os alunos tenha sido suficiente para construir aprendizagem, pensam que

os alunos podem ter desenvolvido as mesmas competências e habilidades que teriam desenvolvido em aulas presenciais. Esse resultado parece indicar, mais uma vez, que alguns professores tentaram reproduzir, no ensino remoto, o ensino presencial. E, se não mudaram nada em sua prática, acreditam, possivelmente, que os resultados foram os mesmos.

As justificativas dos respondentes para a pergunta 13 foram sistematizadas, seguindo a mesma metodologia usada para a análise das questões discursivas apresentadas anteriormente, em seis categorias: distância física, necessidade de um ambiente de aprendizagem virtual, auxílio dos pais na execução das atividades escolares, escolaridade dos pais dos alunos, falta de autonomia dos alunos, compreender melhor o trabalho por competências. A sistematização das respostas pode ser visualizada no quadro a seguir.

Quadro 9 - Motivos para o não desenvolvimento de competências e habilidades nas aulas remotas

CATEGORIAS	MOTIVOS PARA O NÃO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
Distância física	<p>Na sala de aula estamos próximo do aluno, estimulando e utilizando de recursos para que o aluno atinja o objetivo!</p> <p>Pois à distância, as atividades propostas pelo professor, nem sempre irá atingir o real objetivo quando desenvolvidas pelos pais.</p> <p>O professor necessita estar próximo do seu aluno para perceber a integralidade da aprendizagem. O aluno precisa da sociabilização, do convívio, da vivência, da experimentação e do acolhimento afetivo escolar.</p> <p>Tem competências como: C3LP15H1, H2 e C4LP15H1, H2, H3. Só para citar alguns exemplos, que não tem como trabalhar a distância.</p> <p>Acredito que a falta da aprendizagem entre pares é o fator que compromete o aprendizado a distância, principalmente se tratando de crianças, pois dependem dos pais para usar a tecnologia e se comunicar com algum colega.</p>

	<p>Nada substitui a troca entre aluno e professor, tudo está distante.</p> <p>Nada substitui a presença física e interação aluno e professor dentro da sala de aula.</p> <p>Os próprios alunos nos respondem, que a mãe não ensina igual a prof. O esclarecimento de dúvidas, a observação do professor quanto as dificuldades de cada aluno e as facilidades de aprendizagem só são possíveis com o acompanhamento diário e presencial de cada indivíduo.</p> <p>Acredito que quando no ambiente escolar as crianças são motivadas e estimuladas para a aprendizagem, já no ambiente da sua casa muitas vezes os pais não têm entendimento do assunto trabalhado, sendo que muitos pais não têm o ensino fundamental completo.</p> <p>Falta interação com o professor e com os colegas.</p> <p>É no contato com o outro que a criança aprende e apreende os conhecimentos, tornando-os significativos e relevantes. Também, é com esse contato no dia a dia da Escola, que eu consigo visualizar como está a evolução de cada criança, podendo direcionar melhor a atividade com objetivos específicos.</p> <p>O contato físico e interação com os alunos são fundamentais para o processo da aprendizagem.</p> <p>Porque não há a troca no grande grupo e nem mediação do professor.</p> <p>No caso de uma turma em fase de alfabetização de 1º ano, a importância da interação professor /aluno e aluno/ aluno é fundamental e é neste ambiente de troca que se dá a aprendizagem.</p> <p>O contato e a interação fazem a diferença</p> <p>Depender da aplicabilidade e acesso às TICs apresentam algumas dificuldades no seu uso.</p>
--	---

	<p>As competências que seleciono são competências não tão vinculadas a uma interferência minha e sim ao que o aluno consiga desenvolver sozinho.</p>
<p>Necessidade de um ambiente de aprendizagem virtual</p>	<p>Se o professor tiver uma plataforma com recursos dinâmicos para realizar aulas inclusive vídeos de explicações e interações...pois o que uso é o temos no alcance.</p> <p>Só com WhatsApp e material físico fica difícil, precisaria ao menos termos vídeo aulas. Com uma boa plataforma.</p>
<p>O auxílio dos pais na execução das atividades escolares</p>	<p>Acredito que quando surge alguma dificuldade nas atividades, as famílias acabam fazendo pelos alunos, isso deve estar acontecendo bastante. Nós professores ã temos total acesso ao aluno.</p> <p>Acredito que não desenvolvam pois na maioria das vezes os pais não deixariam os alunos pensarem em soluções, dariam a resposta. Os pais não fariam pontuais intervenções que o professor realiza em sala de aula.</p> <p>No meu caso, percebo que os alunos e famílias não estão habituados a refletir e buscar. Os pais não conseguem na maioria mediar e instigar o aluno a pensar e tentar resolver os problemas. Preferem dar as respostas prontas.</p> <p>A atividade é mediada ou até feita por adultos que tem pouco tempo, paciência...segundo o relato dos próprios pais.</p> <p>Não porque em sala de aula damos o enfoque diferente que os pais muitas vezes dão em casa, ou as vezes eles realizam sozinhos sem a atenção de ninguém o que torna ainda mais difícil a aprendizagem.</p>
<p>Escolaridade dos pais dos alunos</p>	<p>A realidade da minha comunidade escolar e uma realidade de interior. As famílias, no máximo, em sua maioria, têm ensino médio. Então não conseguem auxiliar os filhos devidamente e o trabalho rural não para durante a pandemia. Então os pais não têm muito tempo para</p>

	<p>auxiliar os filhos. Ainda tenho pais que não são nem alfabetizados, aí se torna mais difícil o auxílio aos filhos.</p> <p>Não, porque tem pais que nem alfabetizados são fica difícil ensinar os filhos.</p> <p>Por mais que estejamos nos esforçando no planejamento de propostas envolvendo competências e habilidades a maioria das famílias não possuem formação para dar o mesmo suporte que praticamos presencialmente em sala.</p> <p>Os pais não têm formação específica para lidar com as dificuldades dos filhos seja ela intelectual, cognitiva e psicológica. E, ainda, a criança aprende.</p> <p>Porque não há um mediador na maioria das famílias. As crianças estão desamparadas.</p>
Falta de autonomia dos alunos	<p>Porque acredito que os alunos precisam de mais autonomia.</p> <p>Acredito que não, pois nem todas as atividades propostas são desenvolvidas mesmo que haja cobrança.</p>
Compreender melhor o trabalho por competências	<p>Eu tempo trabalhar com as competências e habilidades, estou montando meus planejamentos em cima da Nova BNCC, mas ainda preciso aprender e melhorar bastante, pois esse material ainda é novidade para os professores.</p>

Fonte: elaborado pela autora

As justificativas evidenciam que, conforme a maioria dos participantes, não é possível desenvolver as mesmas competências e habilidades no ensino remoto que são desenvolvidas no ensino presencial em função da falta de contato físico, por causa da falta de interação. Alguns professores deixaram bem claro que não acreditam que seja possível desenvolver todas as competências remotamente, como o que respondeu: “nas presencias ocorre a interação ficando professor/aluno já nas aulas remotas fica difícil para saber se o aluno conseguiu atingir”. Outro frisou que “nada substitui a interação simultânea na construção da aprendizagem. Estas intervenções são altamente prejudicadas sem os encontros ‘ao vivo’” (Professores entrevistados).

De acordo com outro professor, as aulas remotas devem ocorrer em um ambiente de aprendizagem específico: “se o professor tiver uma plataforma com recursos dinâmicos para realizar aulas inclusive vídeos de explicações e interações [...] pois o que uso é o temos no alcance”. Essa fala frisa, novamente, a necessidade de ter um meio específico para o professor “encontrar-se” com seus alunos, para interagir com eles.

Dessa forma, as justificativas para essa questão referiram novamente que um ambiente de aprendizagem poderia ter sanado algumas das situações relatadas pelos professores. Essas duas categorias (distância física e falta de um ambiente de aprendizagem) referendam que os professores acreditam que, para haver aprendizagem, eles precisam estar próximos dos alunos e que, sem isso, sem a presença do professor, é difícil aprender. É lógico que o professor é importante, que o contato físico é importante, que é necessário haver interação entre professor e alunos e também entre os alunos, mas a experiência com EaD mostra que é possível haver aprendizagem nessa modalidade de ensino.

O professor é primordial no processo de ensinoaprendizagem, mas ele não pode ser o centro do processo como relatou um dos professores: “as competências que seleciono são competências não tão vinculadas a uma interferência minha e sim ao que o aluno consiga desenvolver sozinho” (Professor entrevistado). Essa é uma resposta que conecta vários pontos elencados neste trabalho, porque o professor mostra um avanço em seu fazer pedagógico. Ele se deu conta de que o aluno pode desenvolver competências sozinho com pouca interferência dele.

Essa fala revela, contudo, por outro lado, que ele acredita que existem competências que só podem ser desenvolvidas com sua interferência. De todo modo, esse professor reconhece seu papel de mediador. Reconhece também que cabe a ele definir o que o aluno deverá aprender. E, ainda, deu-se conta de que ele sabe o que o aluno pode aprender sozinho.

Essa percepção está, em alguma medida, em consonância com o alinhamento construtivo, uma vez que o professor parece ter definido, antes de propor a atividade ao aluno, os resultados de aprendizagem que espera. Além disso, para chegar à conclusão de que ele pode selecionar competências que o aluno poderá desenvolver com mais autonomia, ele precisou refletir sobre as competências que precisam ser desenvolvidas e sobre como desenvolvê-las, isso leva a crer que refletiu sobre sua própria prática. Tendo feito isso, ele, de certa forma, está buscando uma aprendizagem significativa.

Sendo assim, o discurso desse professor está próximo ao que propõe a BNCC (BRASIL, 2018), pois, dessa forma, o aluno aprenderá a fazer, logo, desenvolverá competências.

Outro professor relatou: “[...] estou montando meus planejamentos em cima da Nova BNCC, mas ainda preciso aprender e melhorar bastante, pois esse material ainda é novidade para os professores”. Essa fala demonstra que o professor sabe que deve modificar sua prática, que está tentando seguir as recomendações da BNCC, isto é, possivelmente está buscando um trabalho por competências, mas reconhece que ainda precisa aprender mais para poder fazê-lo. E mais, ele reconhece que esse assunto é novo para todos os professores e que todos precisam aprender mais sobre ele. Isso demonstra que o trabalho com a BNCC ainda precisa ser aprofundado, porque os professores estão tentando aplicar os construtos trazidos por ela porque isso foi recomendado, não porque entenderam por que devem fazê-lo nem de que modo. Assim, a transformação que se espera que aconteça nas escolas com a implementação do novo documento não vai ocorrer.

Com a implementação da BNCC, espera-se que o professor transforme suas aulas, que ele objetive orientar o aluno a desenvolver “a aptidão para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas, mobilizando a consciência, de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa” (PERRENOUD, 2002, p. 19). Para que o aluno possa desenvolver “múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”, conforme propõe Perrenoud (2002, p. 19).

Isso, entretanto, só será possível se o professor compreender efetivamente qual é seu papel no processo de ensino-aprendizagem e qual é o papel do aluno. Embora quando questionado sobre esses papéis os professores participantes tenham indicado que o professor deve ser o mediador e que o aluno deve ser o protagonista, essas concepções não se confirmam quando questionados sobre sua prática, especialmente durante o ensino remoto, período em que o questionário foi respondido.

Enquanto o professor não compreender isso, não vai ser capaz de promover o desenvolvimento de competências por meio de recursos tecnológicos como o WhatsApp, por exemplo, porque ele não acredita que o aluno possa aprender a fazer alguma sozinho, sem que a forma de fazer as coisas seja “explicada” pelo professor, o que caracteriza uma concepção de ensino diretivo.

É preciso destacar, ainda, nas justificativas apresentadas pelos professores, duas categorias que dizem respeito ao papel dos pais durante o ensino remoto: *auxílio dos*

pais na execução das atividades escolares e escolaridade dos pais dos alunos. Essas duas categorias se opõem. De um lado, alguns participantes referiram que os pais são, em alguma medida, responsáveis pelo fato de os alunos não terem desenvolvido as competências e habilidades necessárias porque realizaram as tarefas para eles; de outro, alguns queixaram-se pelo fato de os pais não terem podido ajudar os filhos em suas tarefas por falta de conhecimento.

Os pais ou responsáveis dos alunos foram muito citados, pois diferentemente do que acontece em sala de aula, durante as aulas remotas, a casa dos estudantes transformou-se em espaço escolar e os pais passaram a fazer parte do processo de ensinoaprendizagem automaticamente. Os comentários dos professores com relação aos pais mostram que queriam que os pais assumissem aquilo que eles não podiam fazer, o que, mais uma vez, evidencia a busca por uma postura da pedagogia diretiva. O desejo de que alguém (os pais) ensinasse os conteúdos aos alunos, que transmitisse conhecimentos, demonstra que os professores deram respostas contraditórias no questionário, porque, ao mesmo tempo em que descreveram a função do professor como mediador, acreditam que alguém precisa ensinar os conteúdos aos alunos.

Cabe destacar, contudo, que, para que os professores pudessem mediar o processo de ensinoaprendizagem fora de sua sala de aula, precisaram utilizar diferentes tecnologias e buscar novas estratégias, desenvolvendo, assim, novos letramentos, da mesma forma como os alunos, de acordo com o relato de um dos professores, o qual disse que os alunos tiveram de aprender os conteúdos da escola e “ao mesmo tempo estão adquirindo outras competências”, referindo-se ao uso de tecnologias.

Esse relato revela, por um lado, que o professor percebeu que as competências estão interligadas, que, ao aprender conteúdo da escola, o aluno também pode aprender a fazer outras coisas. Durante o ensino remoto, especialmente, para aprender a fazer alguma coisa recebendo orientações por meio de um recurso tecnológico, por exemplo, o aluno precisou aprender também a usar esse recurso, isto é, teve de desenvolver a competência de aprender por meio da tecnologia. Por outro lado, da forma como o professor trouxe esse relato, parece que ele ficou surpreso com sua constatação de que o aluno estava “adquirindo” mais de uma competência por meio de uma determinada atividade.

Esse é, mais uma vez, um exemplo de que os professores precisam aprender mais sobre o desenvolvimento de competências, pois, seguramente, a atividade que o professor propôs com o objetivo de desenvolver alguma atividade técnica, requer do

aluno desenvolver competências com relação ao uso da tecnologia e, possivelmente, também competências socioemocionais, mesmo que o professor não tenha previsto isso, uma vez que o aluno teve de preparar-se para aprender de forma diferente, de forma mais autônoma, sem a presença física do professor.

Fato é que, se o professor tem consciência de tudo isso, ele será capaz de fazer previsões sobre o que o aluno poderá aprender e, a partir disso, poderá estabelecer o que ele quer que o aluno aprenda, isto é, poderá estabelecer quais resultados espera com as atividades que propõem. Tendo isso claro, será também capaz de avaliar se o aluno atingiu os resultados previstos, o que está em consonância com a teoria do alinhamento construtivo. Ademais, estando os resultados previstos alinhados com os conhecimentos prévios dos alunos e, também, com a avaliação da aprendizagem, chega-se a uma aprendizagem significativa.

No que diz respeito à inclusão de competências socioemocionais nos planejamentos dos professores participantes da pesquisa, as respostas para a questão 14, “você inclui as competências socioemocionais em suas aulas remotas?”, mostram que somente 4, ou seja, 5,3% dos professores disseram que não incluem as competências socioemocionais nos planejamentos das aulas remotas, enquanto 94,7% (72/76) disseram incluir, o que é um número muito bom, pois tais competências são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos e para enriquecer o processo de ensinoaprendizagem.

Um aspecto a ser levado em consideração na análise das respostas para essa questão é o contraste entre o número de professores (55/76), que respondeu que as competências e habilidades que antes eram desenvolvidas nas salas de aulas presenciais não eram desenvolvidas nas aulas remotas, mas, quando perguntados se incluíam as competências socioemocionais em seu planejamento durante o ensino remoto, quase todos (71/76) responderam que sim. A explicação para isso pode estar nas respostas (QUADRO 10) obtidas para a questão seguinte do questionário, que solicitava aos professores como essa inclusão estava se dando (questão 15).

Quadro 10 - Competências socioemocionais e aulas remotas

CATEGORIAS	MODO COMO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS FORAM INCLUÍDAS NAS AULAS REMOTAS
<p>Incluindo-as nos planejamentos</p>	<p>Proponho atividades que estimulem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a união da família para realizá-las, - a necessidade de entrar em contato virtual com os colegas para trocar ideias sobre algum assunto trabalhado, - a iniciativa e liberdade de entrar em contato comigo, sempre quando necessário. <p>A inclusão das competências socioemocionais se dá na medida em que planejo atividades que fazem o aluno pensar sobre o eu e o outro, sobre como se sentem nesse momento, sobre a importância de se colocar no lugar do outro, sobre como podemos ser cooperativos e ajudar os outros, mesmo não podendo estar juntos...</p>
<p>Participação de familiares</p>	<p>Um aspecto que chamo atenção e aconteceu com a minha turma foi o dia dos avôs, onde eles postaram as fotos de seus avôs, alguns já falecidos e outros presentes, porém o objetivo maior era conhecer um pouco das histórias de vida, da família dos meus alunos, isso foi muito significativo e emocionando, contando fatos e resgatando histórias de família, se fosse uma aula presencial, isso seria um pouco diferente, não teria as famílias junto para contar as história de todos e resgatar tudo o que foi trabalhado, lembrado e vivenciado.</p> <p>Atividades que relacionam família, como trabalhar receitas com as avós, contação de histórias antigas com os avôs. Ajudar os pais na lida com os animais, fazer uma horta. Relatar com a família como está sendo esse momento etc. Mandando sempre palavras de apoio e carinho.</p> <p>Através de histórias e reflexões.</p> <p>As propostas de trabalho envolvem expressão de opiniões e sentimentos, de modo que os alunos consigam pensar sobre o assunto.</p>

	<p>Procuro incluir sempre no planejamento atividades que envolva a afetividade e interação familiar.</p> <p>Alcançando materiais que facilitam a aprendizagem em casa. Que motivam, que abordam temas de interesse da família. Afinal de contas no meu ponto de vista, damos aula para toda a família.</p> <p>Procuro sempre incentivar alunos e família na realização das atividades e me colocando à disposição para qualquer problema tanto emocional quanto didático. Incluo sempre que possível, dentro do contexto do que está sendo trabalhado.</p> <p>Minhas aulas sempre têm atividades desafiadoras que promovem curiosidade e requerem certa autonomia. Claro que a família também auxilia e participa, mas o aluno necessita refletir e atuar por si só em alguns exercícios. Ele tem de se comunicar, refletir e argumentar, utilizar a tecnologia digital, demonstrar autoconhecimento e autocuidado.</p>
Mensagens de motivação	<p>Envio mensagens de motivação. Organizo no grupo de WhatsApp mostra de vídeos gravados por eles festejando em casa a Festa Junina ou enviando uma mensagem pelo Dia do Amigo... Sei que não é o ideal, mas é o que temos ao alcance de forma remota.</p> <p>De várias maneiras: reflexões de textos, poemas e músicas que tratam do assunto. Mensagens de acolhimento e carinho.</p> <p>Procuro sempre atividades que envolva a família a participar junto, proporcionando um momento entre família e também converso bastante com eles sobre como estão, envio mensagens de carinho e afeto.</p> <p>Procuro na medida do possível estimular os alunos com palavras de motivação.</p> <p>Mando áudio direto para o aluno, motivando e elogiando quando retorna com a atividade feita, muitos emogis afetivos, ligo para a família quando está interagindo pouco</p>

	<p>no grupo, para saber o que está; é uma troca constante entre prof. e famílias.</p> <p>Procuro na medida do possível estimular os alunos com palavras de motivação.</p> <p>Através de atividades de respeito diferenças, como: leitura de livros que falam sobre os temas de respeito e aceitação das diferenças. Relatar como é o seu dia- a -dia, relatar de forma escrita como está se sentindo em relação a quarentena e a distância da escola, entre outras. Da parte da professora, nos áudios e nas conversas particulares há incentivo com palavras de carinho.</p>
Aulas síncronas	<p>Principalmente nas videoaulas onde consigo dialogar com todos.</p> <p>Além da contribuição dos pais, atendo sempre os alunos quando solicitada por chamadas de vídeos. Me faço presente mesmo longe.</p> <p>Não realizo atividades específicas mais creio que com as videoaulas e com as chamadas de vídeo, abordo dentro do contexto, questões que envolvam este aspecto.</p> <p>As competências socioemocionais se dão através da comunicação que tenho com eles, da interação deles com a família, em atividades de colaboração, afeto, jogos colaborativos e cognitivos, experimentos, música, artes e técnicas.</p> <p>Trabalhei sobre amizade, sobre o porquê do afastamento, vídeo chamadas com o grupo para matarem a saudades.</p>
Resultado não positivo na execução	<p>Através de atividades relacionadas com empatia, cooperação e um pensar com crítica. Porém, vejo que não tem muito resultado positivo devido os familiares camuflarem muito as atividades.</p> <p>Não há como realizar atividades com crianças dos anos iniciais sem que haja comprometimento socioemocional...</p>

	Envio histórias e situações a serem discutidas e analisadas em família... Situações que acontecem enquanto estão realizando as atividades são incentivadas a serem tratadas.
Planejamentos interdisciplinares	<p>Acredito que dá melhor maneira possível realizo as atividades pensando na interdisciplinaridade para que todas as competências (ou algumas) sejam alcançadas.</p> <p>Atividades planejadas que eles reflitam sobre o eu, o outro, nosso espaço, o espaço a ser respeitado do outro. Usamos a metodologia de projetos interdisciplinares, atividades significativas com recursos que possuem em casa.</p> <p>A inclusão é feita através do trabalho interdisciplinar por projetos.</p> <p>Através do planejamento interdisciplinar, do jogo e da ludicidade, propostas de atividades que envolvam o respeito ao outro e empatia.</p> <p>Atividades que despertem o sentimento durante esse período. Rever conceitos</p> <p>Dentro do possível, incluo alguma atividade que trate sobre tal assunto vinculada ao assunto tratado ou, por vezes, como atividade extra!</p>

Fonte: elaborado pela autora

As respostas obtidas para a questão 14 foram organizadas em 6 categorias, como pode ser visualizado no Quadro 10, acima: *incluindo-as nos planejamentos, participação de familiares, planejamentos interdisciplinares, resultado não positivo na execução, aulas síncronas e mensagens de motivação.*

Ao analisar as respostas recebidas para essa questão, a dúvida sobre como as competências socioemocionais são trabalhadas durante as aulas remotas segue, pois as informações trazidas pelos professores não evidenciam claramente como o trabalho para o desenvolvimento das referidas competências se deu de fato. Nenhum dos informantes declarou como trabalhou, passo a passo, o desenvolvimento de uma competência socioemocional específica. Assim, fica evidente que as competências socioemocionais são como uma das respostas diz: “uma atividade extra”. Mas não é

como atividade extra que a BNCC propõe a inclusão dessas competências na educação básica.

Além disso, algumas tentativas de desenvolver competências socioemocionais não tiveram sucesso, como relatou um professor: “vejo que não tem muito resultado positivo devido os familiares camuflarem muito as atividades”, jogando o desenvolvimento da competência para a família.

O que as respostas obtidas mostram, efetivamente é que um grupo de professores as inclui no planejamento, mas não diz como faz isso. Outro grupo relatou que o faz por meio da participação dos familiares. Nesse caso, buscou-se desenvolver as competências socioemocionais propondo atividades que requeriam a interação do aluno com seus familiares, o que pode ser uma estratégia. Contudo, não ficou evidente qual competência o professor pretendeu desenvolver nem que atividades propôs especificamente para que esse desenvolvimento acontecesse. O que se vê, nos relatos, é que parece que o professor acredita que basta propor atividades que requeiram o diálogo com um familiar de mais idade ou que incluam um familiar para que as competências socioemocionais sejam desenvolvidas. O que não é bem assim.

Nessa mesma esteira, dois professores informaram que não obtiveram êxito em sua tentativa de desenvolver essas competências, porque os familiares não agiram da forma como eles esperavam.

Um quarto grupo referiu que desenvolveu competências socioemocionais enviando mensagens de motivação, elogiando os resultados obtidos pelo aluno, motivando-o para realizar as tarefas, mostrando afeto. Desenvolver competências, contudo, significa, entre outras coisas, saber-fazer. Para saber fazer, é preciso, logicamente, fazer. Nesse sentido, os relatos mostram o que o professor fez e não o que os alunos foram solicitados a fazer. Não há evidências de que receber carinho promova o desenvolvimento de competências socioemocionais, até porque, segundo Piaget (1976), para aprender alguma coisa é preciso agir, o que não foi solicitado ao aluno fazer.

Foi relatado também que o desenvolvimento de competências socioemocionais se deu por meio de aulas síncronas. O grupo de professores que respondeu dessa forma acredita que desenvolve essas competências interagindo com os alunos. Pode-se deduzir, contudo, dos relatos, que essa interação se deu também no sentido de motivar os alunos a realizarem as tarefas ou de elogiar seu desempenho, muito mais com o intuito de manter o vínculo com o aluno do que buscando desenvolver competências.

Além disso, ficou evidente nas respostas dessa categoria, mais uma vez, que os alunos não tiveram de agir, não tiveram de fazer alguma coisa para aprender.

Por fim, um sexto grupo informou que desenvolveu as competências socioemocionais por meio de um trabalho interdisciplinar. As respostas incluídas nessa categoria são as que mais se aproximam a uma proposta de desenvolvimento de competências socioemocionais, especialmente a resposta do professor que disse que busca desenvolver competências por meio de “atividades planejadas que eles reflitam sobre o eu, o outro, nosso espaço, o espaço a ser respeitado do outro. Usamos a metodologia de projetos interdisciplinares, atividades significativas com recursos que possuem em casa”. Embora ele não tenha descrito que atividades foram essas ou como foram desenvolvidas, ele indicou que leva o aluno a pensar sobre o estar no mundo e sobre sua relação com o outro, refletindo sobre relações de respeito. Esse professor parece ter levado o aluno a agir e, dessa forma, o aluno pode ter desenvolvido essas competências.

Todavia, não se pode deixar de especular que o professor pode ter apenas copiado essas respostas da BNCC, já que essa reflexão é proposta em um dos campos de experiências para as séries iniciais.

Procurando obter mais detalhes sobre como as competências técnicas e socioemocionais foram trabalhadas, questionou-se: “você acredita que as habilidades técnicas (conhecimentos/conteúdos programáticos) são desenvolvidas em sua totalidade a partir das suas aulas durante o período de quarentena?” (questão 16) e “Você acredita que as habilidades socioemocionais são desenvolvidas na sua totalidade nesse período a partir de suas aulas? Considerando que as habilidades socioemocionais pertencem a um conjunto de competências que o indivíduo tem para lidar com as próprias emoções? (questão 17).

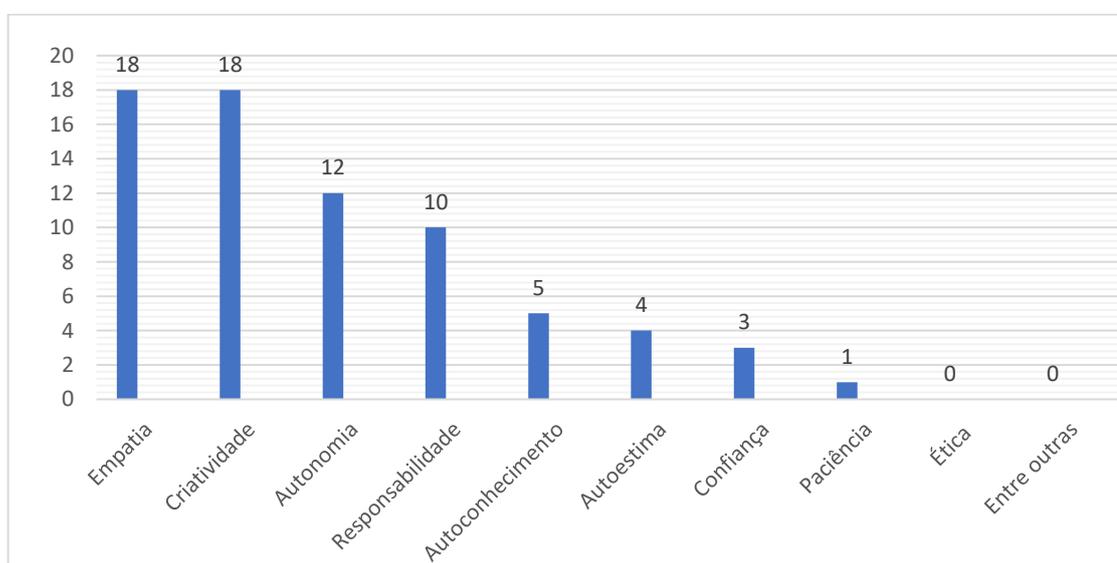
Do total de 76 professores, 62, 82,7%, responderam que as competências técnicas, aquelas ligadas diretamente aos conhecimentos técnicos não estavam sendo trabalhadas em sua totalidade durante as aulas remotas. Somente 13 professores, 17,3%, acreditam que as competências técnicas tenham sido trabalhadas nesse período de aulas em um modelo emergencial. Quanto às competências socioemocionais, 55 de 76 professores, 72,4%, responderam que não acreditam que as competências socioemocionais tenham sido desenvolvidas durante esse período, 27,6% dos professores afirmaram que conseguiram desenvolver essas competências.

A análise das questões até aqui apresentadas demonstra que, por meio das aulas remotas, modelo emergencial usado durante a pandemia da Covid-19, segundo os próprios professores, responsáveis pelos planejamentos e pelas mediações com os alunos, nem as competências técnicas, nem as socioemocionais foram desenvolvidas em sua totalidade nesse período, mesmo os professores, segundo suas respostas, terem procurado, através de seus planejamentos, desenvolver essas competências. O que já indica uma possível resposta para a questão que embasa esta pesquisa, no sentido de que não foi possível, durante o afastamento social, implementar efetivamente a BNCC (BRASIL, 2018).

Na questão seguinte (questão 18), na tentativa de exemplificar as competências socioemocionais a serem desenvolvidas na educação básica, foram elencadas as seguintes¹⁰: Empatia, Felicidade, Autoestima, Ética, Paciência, Autoconhecimento, Confiança, Responsabilidade, Autonomia, Criatividade, entre outras. Os professores foram questionados sobre qual delas é a que faz parte de seus planejamentos semanais.

As competências mais sinalizadas pelos professores foram: empatia e criatividade, seguidas de responsabilidade e autonomia, como demonstra o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Competências socioemocionais nos planejamentos semanais



Fonte: elaborado pela autora

A forma como os professores incluíram o desenvolvimento dessas competências em suas aulas durante a pandemia, foi apresentada na questão da pesquisa (questão

¹⁰ Cabe ressaltar que a listagem das competências foi baseada nas dez competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018).

19). Os exemplos trazidos pelos participantes estão sistematizados no Quadro 11 a seguir, divididos em 6 categorias: *desenho, atividades com pais, projetos, interpretação e produção de texto, aulas síncronas e produção de vídeos.*

Quadro 11 - Exemplos de atividades incluindo as competências socioemocionais nas aulas

CATEGORIAS	EXEMPLOS DE ATIVIDADES INCLUINDO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS AULAS
Desenhos	<p>Foi realizada uma atividade em que o aluno deveria relatar com desenhos o que estava lhe deixando triste e feliz neste momento.</p> <p>Uma proposta de atividade que obtive o retorno maravilhoso de empatia das famílias foi uma reflexão feita a partir da história "Tudo bem se diferente" de Todd Parr. As crianças realizaram seu autorretrato e formaram frases sobre o respeito às diferenças existentes na sociedade. Recebi mensagens dos pais relatando que as crianças se sentiram representadas na história.</p> <p>Realizei várias atividades sobre os sentimentos. Onde nelas o aluno desenhava o que mais estava gostando de fazer na pandemia e o que sentia falta de fazer. Também, ouvimos várias músicas que trabalhavam o tema.</p> <p>O simples fato de estarmos em casa em distanciamento social, cumprindo, utilizando máscaras não é somente para o nosso bem. E sim, para o bem do próximo. Eu cuido de você e você cuida de mim. Construir um pequeno parágrafo sobre a frase acima. Em seguida, realizar um desenho.</p>
Atividades com os pais	<p>Realizar uma receita de bolo de sua preferência com a ajuda de um familiar adulto e pedir que este familiar ajude a escrever a receita no caderno. Após o bolo pronto registre através de foto a família reunida degustando o bolo.</p> <p>As atividades estão sempre relacionadas a família. Procuro usar atividades que sejam rotineiras no Campo. Plantar árvores. Ajudar os pais na lida com animais. Fazer horta etc. Depois peço para registrarem, produção de</p>

	<p>texto, Histórias matemáticas e assim damos continuidades....</p> <p>Quando eu desenvolvo uma atividade eu penso na possibilidade de como a família poderá auxiliar seus filhos. Acabo desenvolvendo projetos mais voltados para o dia a dia do aluno. Como o projeto animais da fazenda que desenvolvi para o curso.</p> <p>Propus as famílias que incluíssem as crianças na realização de algumas tarefas domésticas: guardar seus brinquedos, ajudar a arrumar a mesa, organizar seu quarto... E que tentassem fazer com que esta atividade se tornasse rotina na vida das crianças.</p> <p>Procuro desenvolver competências envolvendo outros assuntos ou que fiquem mais fácil para a família trabalhar, envolvendo literatura infantil, dança, música, brincadeiras, confecção de material juntamente com o projeto semanal que pretendo desenvolver.</p> <p>Atendo alunos com Hora Atividade - Música. Enviei um vídeo com a música "Família é um tesouro", no qual a menina que canta, abre um baú e retira dele recordações e continua a canção com motivos de gratidão pela família. A partir da mensagem do vídeo, solicitei as seguintes atividades:</p> <ul style="list-style-type: none">- Confeccione um pequeno baú com caixa de sapato ou pote de sorvete, margarina ou caixinha de leite...,- você e sua família deverão responder as seguintes perguntas <ol style="list-style-type: none">1. Por que a família é importante para você?2. O que você gostaria de agradecer e/ou desejar aos seus familiares? <ul style="list-style-type: none">- coloque a sua resposta e as dos seus familiares, dentro do baú que confeccionou,- no domingo, assista novamente o vídeo com toda a família. Em seguida, abra o baú para que todos retirem e leiam as suas respostas. Espero que seja um momento especial para todos!
--	---

	<p>Que os alunos produzam com a família, massinha de modelar, e com ela criem uma história, onde ele participe. Depois conversem, sobre a história com a família e registre através de um texto e ilustração.</p> <p>A turma do quinto ano é heterogênea e está desenvolvendo a sua autonomia desde o início do ano. Com o distanciamento social essa habilidade está sendo desenvolvida em casa. Os pais estão monitorando seus filhos e ajudando-os a fazer as atividades remotas com autonomia e responsabilidade, mas existe uma preocupação com aqueles que não estão retornando as atividades, porém o acesso a todos está sendo garantido. Para as crianças nesta fase é fundamental que a autonomia seja desenvolvida para a promoção do autoconhecimento e conhecimento do ambiente em que vivem.</p> <p>Empatia, pensando atividades que o aluno possa desenvolver em sua casa, onde as famílias tenham tempo e recursos para tal... Pensar no ambiente de cada criança nesse momento.</p> <p>Em virtude desse momento atípico que estamos vivendo, tanto os educadores quanto os alunos, situações nunca antes pensadas, e de privação de liberdade, as atividades são planejadas utilizando materiais recicláveis principalmente na alfabetização, juntamente com brinquedos feitos de sucatas e com isso, o envolvimento dos pais ou cuidadores nas tarefas escolares estão sendo gratificante para as crianças que estão aproveitando o ambiente familiar como nunca antes tinha acontecido.</p> <p>Uma atividade que propus foi que realizassem na família uma conversa do que esta pandemia tem nos ensinado: pontos de aprendizado (positivos) quanto os negativos... Após esta conversa os pais deveriam fazer um registro através de desenhos e palavras chaves...</p> <p>Hora do conto, conversa em família.</p>
Projetos	Um exemplo são os projetos com propostas de temáticas envolvendo a sociedade, como o racismo, cidadania e diversidade.

	<p>Trabalhei o bem estar em época de pandemia, higiene, alimentação, exercícios físicos e então a organização e limpeza do lar, especificamente cada aluno deveria trabalhar em seu guarda-roupas, analisar, refletir, trabalhar atividades de diferentes áreas e refletir na quantidade de roupas, na questão do consumo, nas doações que poderiam serem feitas, na qualidade das roupas doadas, no reaproveitamento e, também, na sua responsabilidade com a ajuda nas tarefas da casa. O projeto não está finalizado.</p> <p>Desenvolvi uma atividade em que os alunos escreveram mensagens para profissionais da saúde. Os alunos me enviaram as cartilhas, através de fotos e eu fiquei responsável em enviar a estes profissionais, de diferentes lugares do Brasil. Pedi aos profissionais que receberam as cartas, para enviarem uma mensagem de volta para esse aluno.</p> <p>Foi emocionante, os profissionais além de agradecerem, também contavam como estava sendo seu trabalho nesta pandemia.</p> <p>Ouve troca de emoções!!!</p>
Interpretação e produção de texto	<p>Por exemplo, trabalhar um texto que descreva em sua história uma situação em que os personagens passam e as diferentes reações perante esta mesma situação.</p> <p>Relatar através da escrita, como está se sentindo neste período de quarentena longe da escola. Desta forma entendemos os nossos alunos, e podemos propor atividades que visem minimizar a frustração.</p> <p>A partir da leitura de um livro sobre sentimentos, sobre o momento que estamos passando, criar uma mensagem para os seus amigos, expressando teu carinho, amizade e saudade!</p> <p>Através de leitura de histórias que tratem questões de sociabilidade, diversidade, respeito e, que exercitem o aluno a resolução de problemas e desenvolvimento de empatia.</p>
Aulas síncronas	Chegar o mais perto possível dos alunos, seja por vídeo, ligação ou outro meio possível neste momento tão difícil.

	<p>Uso, também, muito incentivo para que meus alunos e suas famílias tenham a certeza de que estou junto a eles.</p> <p>Com conversas, mostrando o quanto a responsabilidade deles realizarem as atividades é importante, assim como me pedirem ajuda sempre quando necessário, no qual me prontifico sempre</p> <p>Por exemplo a atividade de hoje foi assistir um filme ou desenho e observar os sentimentos das personagens e fazer um breve relato. Hoje à tardinha teremos vídeo chamada onde vamos debater o assunto emoções.</p> <p>Eles precisam realizar com dedicação e empenho tudo o que lhes é proposto e dar o retorno através de fotos, vídeos e participação na videochamada semanal.</p>
Produção de vídeos	<p>Uma atividade que penso ser interessante foi quando pedi que os alunos fizessem vídeos curtos endereçados a algum(ns) colegas e eu os repassei entre eles. Apenas nessa atividade simples posso citar com certeza a felicidade e a autoestima, visto que os alunos receberam vídeos de colegas, podendo sentir-se lembrado, querido por estes.</p> <p>Na verdade, enquanto banco " a Dora aventureira" em minhas videoaulas, estou sempre elogiando as "respostas" que os alunos supostamente estão dando, motivando e verbalizando a importância de estarem tentando e conseguindo. Outra estratégia é a gravação de áudios individuais para as crianças, dando um retorno quando elas me enviam fotos e vídeos com feedbacks das aulas e atividades.</p> <p>Na semana do dia do amigo, eu trabalhei esse assunto e pedi pra os alunos refletirem a partir da obra Abraço do Romero Brito... pensarem em quem eles dariam um abraço, quais as pessoas eles estão com saudades, solicitei pra eles construírem um cartaz com uma mensagem pra essa pessoa e fazer foto, depois montei um vídeo com as fotos deles pra publicar no grupo da escola, e foi muito legal.</p> <p>Faço vídeos explicando as atividades, falo sempre em felicidade...felicidade de ver os trabalhos postados deles, felicidade em criar as aulas, promovo que o conteúdo que</p>

	<p>vamos abordar seja aprendido com brincadeiras, respondo aos alunos com entusiasmo...o aluno é muito o que vê do professor.</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora

O destaque das respostas para essa questão é a categoria “atividades com os pais”, pois, de acordo com as respostas, os professores procuraram planejar aulas que envolvessem os pais dos alunos, o que reafirma respostas anteriores sobre o envolvimento da família na execução das atividades. Fato é que, sem o envolvimento da família, as atividades não podiam ser executadas ou os resultados não seriam bem-sucedidos. Sem as famílias, os alunos não poderiam ter realizado atividades, como, fazer um bolo, plantar árvores, auxiliar na lida com os animais, auxiliar na horta e na manutenção dela, atividades em família após assistir a um vídeo ou contação de uma história.

Além dessas, atividades de desenhar e relatar sobre o contexto do aluno e sobre os sentimentos envolvidos em imagens e projetos que envolviam temas tais como viver em sociedade e como nos sentimos em meio a uma pandemia, chamaram a atenção, pois, embora a forma como deveriam ser realizadas as atividades não tenha sido descrita com detalhes, esses são exemplos de atividades que podem ter levado ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Um relato destacou-se, porque o professor propôs uma tarefa que impactou a realidade inclusive de profissionais da saúde, ao propor a escrita de mensagens para profissionais da saúde de diferentes lugares do Brasil, os quais responderam as mensagens dos alunos.

Novamente os professores demonstraram, a partir de suas respostas na categoria “aulas síncronas”, que só é possível desenvolver competências socioemocionais durante aulas por videochamadas ou de aulas ao vivo, mesmo que pela internet, confirmando aspectos da pedagogia diretiva, na qual o professor ensina e o aluno aprende, totalmente oposta à visão interacionista proposta pela BNCC e também na Teoria da Aprendizagem Significativa.

Outra estratégia, “gravação de vídeos”, também foi muito citada pelos professores. Eles solicitaram, nas tarefas, que os alunos falassem nos vídeos sobre sentimentos ou que encenassem momentos de felicidade, saudades ou amor. Simplesmente gravar um vídeo falando sobre sentimentos não promove o desenvolvimento de competências socioemocionais. Dessa forma, pode-se dizer que os

professores não descreveram nenhum exemplo de uma habilidade que foi desenvolvida a fim de atingir uma das competências gerais apresentadas pela BNCC.

Para finalizar o questionário, com o objetivo de verificar como os professores procuraram introduzir os conceitos da BNCC (BRASIL, 2018) em sua prática pedagógica, como o desenvolvimento de competências, a vigésima questão solicitou que os professores encaminhassem, se possível, um plano de aula ou projeto que incluísse a descrição de passos metodológicos aplicados por meio do ensino remoto.

Para apresentar os planos/projetos recebidos e discuti-los, optou-se por criar uma seção específica, porque se acredita que os planos podem esclarecer uma série de questões que não poderiam ser esclarecidas a partir de questões objetivas e subjetivas que descrevessem a prática pedagógica dos professores.

6.2 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES PLANEJADAS PELOS PROFESSORES

A última questão solicitada aos professores respondentes da pesquisa foi o encaminhamento de um planejamento de atividade ou projeto desenvolvido ou a ser desenvolvido durante as aulas remotas. Os professores podiam anexar planos que considerassem completos e que descrevessem como estavam propondo o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas nesse planejamento. Solicitou-se também que apresentassem os objetivos do estudo e as formas de avaliação.

Essa questão gerou menos respostas (22 no total), pois alguns professores não responderam à questão e muitos enviaram projetos interdisciplinares que envolviam até 6 professores de diferentes áreas. Além disso, a forma como esses planos/projetos foi apresentada variou muito, o que mostra, como já foi dito na contextualização da pesquisa, que não há uma unidade entre os professores.

Cada qual, na verdade, fez seu planejamento da sua forma. Isso dificultou um pouco a análise, que utilizou os dados e documentos encaminhados pela Secretaria de Educação e as orientações da BNCC, documento base das escolas e também de estudo desta pesquisa. Cabe, portanto destacar que nem todos os documentos recebidos contemplaram todos os tópicos solicitados—tanto pela SMEC, mas atenderam minimamente a lógica exigida pela BNCC. Apresentam-se a seguir, nas Figuras 13 e 14, dois projetos distintos para exemplificar as diferenças na forma de organização. Alguns

planos, assim como o da Figura 13 (19/22), contemplavam apenas uma lista de competências a serem trabalhadas, habilidades, objetos de conhecimento e instrumentos de avaliação.

Figura 13 - Exemplo de plano de aula

PROJETO DE ENSINO			
Dados de identificação:			
Nome do professor:		Ano: 3º	Data: 27/07/2020 a 14/08/2020
Componentes curriculares envolvidos: Língua Portuguesa, Artes, Matemática, História, Geografia			
Título do projeto: Modos de vida no campo e na cidade			
Competências a serem trabalhadas:	Habilidades	Objetos de conhecimento	Instrumentos de avaliação
<p>C3LP3 - Reconhecer as ideias principais e secundárias no texto.</p> <p>C20LP15- Produzir com certa autonomia, textos de diferentes gêneros e intencionalidades que apresentem qualidade tanto de conteúdos</p>	<p>C3LP3H1 - Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p> <p>C2LP15H1 - Planejar o texto que será produzido considerando a situação comunicativa, a linguagem, organização</p>	<p>Localização de informações no texto</p> <p>Planejamento de texto</p>	<p>Fotos do caderno enviadas pelos familiares no grupo de whatsApp</p>

Fonte: retirado da coleta de dados

Já outros, a minoria deles (3/22) assemelha-se ao exemplificado na Figura 14. Esses três planos tinham uma estrutura mais complexa, descrevendo o processo de avaliação do desenvolvimento das competências pretendidas no plano.

Figura 14 - Exemplo de tabela de avaliação a partir de critérios

AVALIAÇÃO						
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	INDICADORES	CRITÉRIOS			
			Plenamente atingido	Suficientemente atingido	Parcialmente atingido	Não atingido
C21M3- Interpretar e comparar dados apresentados em gráficos envolvendo resultados de pesquisas significativas para compreender aspectos da realidade sociocultural.	C21M3H1- Extrair e utilizar dados expressos em gráfico de barras. C21M3H2- Extrair e registrar, dados, identificando e compreendendo o significado de maior ou menor frequência dos eventos	Capacidade de interpretar gráficos, registrando e identificando eventos de maior e menor frequência.	Interpreta as informações, faz o registro corretamente, entende a sistemática da funcionalidade do gráfico, identificando onde é o ponto de maior e menor acontecimento.	Identifica os pontos de maior e menor acontecimento, faz o registro corretamente, não interpreta a funcionalidade do gráfico em questão.	Identifica os pontos de maior e menor acontecimento, porém não interpreta a funcionalidade, realizando o registro de forma equivocada.	Não identifica os pontos de maior e menor frequência, não consegue interpretar as relações e a funcionalidade do gráfico, assim não realiza o registro.

Fonte: retirado dos dados da pesquisa

Na sequência, o Quadro 12, traz uma sistematização desses 22 planos a partir de uma análise subjetiva. A organização segue a lógica da organização das respostas das questões dos outros blocos constituintes da pesquisa.

Quadro 12 - Atividades propostas pelos professores

Título da aula ou projeto; ano e Professores envolvidos	Tópicos do planejamento	Análise
Modos de vida no campo e na cidade. 3º ano 1 professor responsável.	Competências a serem trabalhadas; Habilidades; Objetos de conhecimento; Instrumentos de avaliação	As competências e habilidades foram descritas a partir de seu código da BNCC. Os objetos de conhecimentos foram exemplificados como planejamento de texto, problemas ou alimentos, gerando dúvidas quanto ao que, de fato, se tratava. E como instrumentos de avaliação, todas as respostas foram “Fotos do caderno enviadas pelos familiares pelo grupo de WhatsApp”.

<p>Folclore</p> <p>1º ano</p> <p>3 turmas e 3 professores</p>	<p>Código, descrição e atividades;</p>	<p>Os códigos advindos da BNCC e sua descrição são os aspectos com destaque no plano.</p> <p>As atividades eram descritas dessa forma: “Identificar e observar personagens do folclore brasileiro e suas descrições um cartaz”.</p>
<p>Dia dos pais</p> <p>2º ano</p> <p>2 turmas</p> <p>2 professores</p>	<p>Plano tradicional com tarefas a serem realizadas pelos professores e pelos alunos.</p>	<p>Plano sem itens relacionados às competências e habilidades. Mas, fica evidente um plano que incentiva conversas entre alunos e seus pais.</p>
<p>Os caminhos da água.</p> <p>5º ano</p> <p>1 professora</p>	<p>Competências a serem trabalhadas</p> <p>Habilidades;</p> <p>Objetos de conhecimento;</p> <p>Instrumentos de avaliação</p>	<p>As competências e habilidades foram descritas a partir de seu código da BNCC.</p> <p>Os objetos de conhecimentos foram exemplificados como planejamento de texto, problemas ou alimentos, gerando dúvidas quanto ao que, de fato, se tratava.</p> <p>E como instrumentos de avaliação, descrições como a seguintes formas mencionadas: “Observação das fotos enviadas como comprovantes das atividades realizadas com: - o instrumento musical confeccionado com sucata</p> <p>- Interpretação de questões sobre poemas e músicas.”</p>
<p>Um encanto do nosso Território.</p> <p>1º ano.</p> <p>1 professora</p>	<p>Competências a serem trabalhadas;</p> <p>Habilidades;</p> <p>Objetos de conhecimento;</p> <p>Instrumentos de avaliação.</p>	<p>Assim como o plano apresentados anterior, os códigos da BNCC que regem o plano, mas neste a diferença é que no último item:</p> <p>Instrumentos de avaliação, o professor cita capacidades como: Capacidade de demonstrar interesse e capricho ao realizar atividades artísticas; Capacidade de realizar entrevistas, questionar e falar em vídeos ou áudios.</p>

<p>Avôs, amor em dobro.</p> <p>1º ano.</p> <p>1 professora</p>	<p>Competências/Habilidades</p> <p>Descrição das atividades</p>	<p>Somente as duas categorias elencadas pelo professor responsável no plano de aula não deixam claro como que ocorre o processo de devolutiva e o que o aluno deve ser capaz de... depois das atividades.</p>
<p>A meditação como instrumento para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e cognitivas dos alunos do 2º ano</p>	<p>Competências e descrição das atividades.</p>	<p>As atividades são descritas baseadas em músicas calmas e atividades relativas. Não há descrições de como o processo é concluído e como se dão as devolutivas ou o que o aluno deve ser capaz depois do projeto.</p>
<p>Projeto Cultura Africana.</p> <p>4º ano.</p> <p>1 professor</p>	<p>Competências a partir de códigos da BNCC e atividades em uma primeira fase e depois em uma nova tabela com competências, habilidades e indicadores, seguidos de critérios.</p> <p>Esses critérios são divididos em 4 níveis: Plenamente atingido; Suficientemente atingido; Parcialmente atingido; Não atingido.</p>	<p>Este plano apresentou indicadores e critérios em níveis que eram condizentes com que grau o aluno atingiu ou não tal competência.</p> <p>Mesmo que somente 3 competências estavam envolvidas no plano este foi o plano mais elaborado e é condizente a um plano baseado por competências que pode ser executado em qualquer ambiente de aprendizagem.</p>
<p>Formando Cidadãos Conscientes.</p>	<p>Competências a serem trabalhadas;</p> <p>Habilidades;</p> <p>Objetos de conhecimento;</p>	<p>Assim como os demais planos que já apresentaram essas categorias os instrumentos de avaliação também são bastante vagos como "Avaliação será contínua, processual e individual, investigando os pontos positivos e os pontos a melhorar; de acordo com o</p>

	Instrumentos de avaliação.	material de retorno dos alunos como os vídeos, fotos e relatos por áudios.”
Folclore brasileiro 3º ano- 3 turmas 3 professores.	Competências a partir de códigos da BNCC e atividades em uma primeira fase e depois em uma nova tabela com competências, habilidades e indicadores, seguidos de critérios. Esses critérios são divididos em 4 níveis: Plenamente atingido; suficientemente atingido; parcialmente atingido; não atingido.	Atividades e competências foram descritas e apenas duas das competências da área de língua portuguesa foram detalhadas com os critérios em 4 níveis.
Diversidade cultural 1º ano- 4 turmas 4 professores	Atividades, competência e habilidades somente.	Semelhante a um plano tradicional.
Educação fiscal 5º ano – 3 turmas 3 professores	Competências e atividades	Este plano também se parece bastante com um plano de aula tradicional, as competências e atividades são descritas, porém não há critérios de avaliação elencados, nem em que nível os alunos podem ou não os atingir.
É bom ter amigos. 4º e 5º ano- turma multisseriada. 2 professores	Competências a partir de códigos da BNCC e atividades em uma primeira fase e depois em uma nova tabela com competências, habilidades e indicadores, seguidos de critérios.	O plano parece que está incompleto, pois não há tal análise de critérios para cada competência. Somente é preenchida para uma das 9 competências.

	Esses critérios são divididos em 4 níveis: Plenamente atingido; Suficientemente atingido; Parcialmente atingido; Não atingido.	
Racismo	Atividades, competência e habilidades somente.	Parece bastante com um plano de aula tradicional, não apresenta um aprofundamento, nem onde o aluno precisa ou pode chegar desenvolvendo tais atividades.
Somos todos iguais, apesar de nossas diferenças. 5º ano 2 professores	Competências a serem trabalhadas; Habilidades; Objetos de conhecimento; Instrumentos de avaliação.	Atividades e competências foram descritas e apenas 1 das competências da área de língua portuguesa foi detalhada com os critérios em 4 níveis.
Conhecer melhor, para respeitar 4º ano 3 professores	1 competência a ser trabalhada; 1 habilidade; Objetos de conhecimento; e 1 instrumentos de avaliação.	O plano apresenta somente uma competência a ser desenvolvida, mas o plano para desenvolver esta única competência é completo, incluindo os critérios de avaliação em níveis.
Brincando de Amarelinha ou Sapata Alunos de AEE 1 professor	Atividades e competências	Este plano também se parece bastante com um plano de aula tradicional, as competências e atividades são descritas, porém não há critérios de avaliação elencados, nem em que nível os alunos podem ou não os atingir.

Animais da Fazenda Escolas Rurais 5 professores	Atividades e competências	Atividades e competências foram descritas e apenas 1 das competências da área de língua portuguesa foi detalhada com os critérios em 4 níveis.
EU FLORESÇO NA ADOLFO, 50 ANOS Maternal ao 5º ano. Professores da escola	Atividades e competências	Somente atividades e competências foram descritas e essas estão bastante confusas.
Quem eu sou? 1 professor 1º ano	Atividades e competências	Somente atividades e competências foram descritas.
Horta em casa 2º ano 2 professores	Competências e descrição das atividades	Atividades e competências foram descritas e apenas 1 das competências da área de língua portuguesa foi detalhada com os critérios em 4 níveis.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A leitura na íntegra dos planos de aula demonstrou certa coerência entre as características dos planejamentos e as propostas da BNCC. A própria estrutura dos planos priorizou todos os aspectos da BNCC (BRASIL, 2018), mas os itens descritivos não apresentaram muitos detalhes sobre como as atividades aconteceram ou deveriam acontecer de fato. Os códigos da BNCC, já apresentados no capítulo 3, foram copiados do documento orientador e colados nas colunas de competências e habilidades nos planejamentos, como apresentado no Figura 13. O mesmo pode-se verificar com relação a alguns objetos de conhecimento.

O item “instrumentos de avaliação”, considerado bastante importante neste trabalho, pois é nele que o professor pode demonstrar o resultado esperado para as ações e atividades planejadas, como preveem a aprendizagem por competências, a teoria de aprendizagem significativa e, especialmente, o alinhamento construtivo, em muitos planos foi apresentado de maneira muito sucinta. Às vezes, nesse item,

constavam somente informações como “fotos das páginas do caderno”. Esse tipo de avaliação não reflete as capacidades, habilidades e competências desenvolvidas nem permite a avaliação do que foi desenvolvido com o aluno, apenas ilustra.

Além disso, nesse item, os professores poderiam, ainda, ter incluído critérios de desenvolvimento de cada uma das competências como, por exemplo: Plenamente atingido; Suficientemente atingido; Parcialmente atingido; Não atingido e suas descrições.

Apesar dessas incompletudes, analisando-se os projetos apresentados, pode-se dizer que a implementação da BNCC se deu nas escolas do município em estudo, mesmo por meio do ensino remoto. Para confirmar ou refutar essa afirmação, uma vez que as respostas dos professores para o questionário não sinalizam isso, analisaram-se, mais especificamente, 4 planos selecionados aleatoriamente (em torno de 20% do total de planos recebidos), com o intuito de verificar se, por meio de sua aplicação, seria possível desenvolver as competências pretendidas pelos professores. Esses planos podem ser visualizados nos Anexos I, II, III, IV. Esses planos foram analisados de acordo com as orientações da SMEC da cidade e da BNCC, conforme apresentado em capítulos anteriores.

a) análise do projeto “Cultura africana” (Anexo 1).

No projeto “Cultura africana”, logo após a capa, são apresentadas 5 atividades. Após uma descrição brevíssima da atividade, são listadas competências a serem desenvolvidas por meio das atividades, as quais foram copiadas da BNCC (BRASIL, 2018), conforme segue no Quadro 13.

Quadro 13 - Atividades e competências projeto “Cultura africana”

ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS
Texto: “Cultura Africana”. Cópia, leitura, interpretação, compreensão.	- C7LP4H1- Ler e compreender de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem

	<p>ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - C10H4H4- Identificar a contribuição dos africanos para a formação da sociedade local, para a economia e a cultura do RS nos séculos XVIII, XIX, XX, XXI. - C10H4H5- Identificar diferentes fluxos populacionais, considerando a diversidade e a origem cultural dos imigrantes africanos, compreendendo suas contribuições para a formação da sociedade rio-grandense e também suas especificidades étnicas e culturais.
ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS
<p>Texto: “O negro e sua influência na cozinha brasileira”. Ler, circular no texto as contribuições do negro para a cozinha brasileira, completar a relação em ordem alfabética.</p>	<p>C10H4H4- Identificar a contribuição dos africanos para a formação da sociedade local, para a economia e a cultura do RS nos séculos XVIII, XIX, XX, XXI.</p> <p>C9LP4H2- Demonstrar a capacidade de inferenciação, de localização e de seleção de informações relevantes.</p>
ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS
<p>Texto: “Dia da Consciência Negra”. Cópia, leitura, interpretação, compreensão.</p>	<p>C7LP4H1- Ler e compreender de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p>

	<p>C10H4H4- Identificar a contribuição dos africanos para a formação da sociedade local, para a economia e a cultura do RS nos séculos XVIII, XIX, XX, XXI.</p> <p>C10H4H5- Identificar diferentes fluxos populacionais, considerando a diversidade e a origem cultural dos imigrantes africanos, compreendendo suas contribuições para a formação da sociedade rio-grandense e também suas especificidades étnicas e culturais.</p>
ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS
<p>Assistir ao vídeo “Racismo e preconceito, não!”. Copiar a letra da música e completar com as palavras que estão faltando. Escolher quatro cenas que aparecem no vídeo e desenhar em forma de história em quadrinhos. Pensar na mensagem da música e escrever nos balões de fala o que os personagens estão conversando nas cenas que desenhou. Debate sobre o vídeo.</p>	<p>C1LP15H1- Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.</p> <p>C1AAV4H1- Criar desenhos, pinturas, colagens, rasgaduras, dobraduras e modelagens a partir de seu próprio repertório e ou a partir de temática orientada.</p> <p>C4LP15H1- Escutar com atenção fala de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.</p> <p>C25LP4H3- Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações</p>

	vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação.
ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS
<p>Texto: “Máscaras Africanas: beleza, magia e importância”. Cópia e leitura.</p> <p>Visualização de imagens de máscaras africanas. Confeção de máscaras.</p>	<p>C7LP4H1- Ler e compreender de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p>C10H4H4- Identificar a contribuição dos africanos para a formação da sociedade local, para a economia e a cultura do RS nos séculos XVIII, XIX, XX, XXI.</p> <p>C1AAV4H1- Criar desenhos, pinturas, colagens, rasgaduras, dobraduras e modelagens a partir de seu próprio repertório e ou a partir de temática orientada.</p>

Fonte: elaborado pela autora

Analisando-se o primeiro plano, chama a atenção o fato de as atividades terem sido apresentadas sempre antes das competências. A impressão que essa forma de apresentação passa é que o professor listou atividades que já vinha desenvolvendo, mesmo antes da pandemia, e buscou, na BNCC, as competências equivalentes. Na verdade, a proposta da BNCC prevê que o professor defina, inicialmente, as competências que pretende desenvolver, para depois planejar as atividades. Na mesma linha da BNCC, o alinhamento construtivo também propõe que, primeiro, o professor

estabeleça os resultados que pretende que o aluno atinja. E, a partir do que ele espera que o aluno aprenda a fazer, o docente desenvolva as atividades.

Com relação à primeira atividade, copiar, ler, compreender e interpretar um texto, embora esse texto, com base no título, possivelmente aborde a cultura africana, essas atividades não parecem ser suficientes para desenvolver a segunda e a terceira competências apresentadas: C10H4H4- Identificar a contribuição dos africanos para a formação da sociedade local, para a economia e a cultura do RS nos séculos XVIII, XIX, XX, XXI; e C10H4H5- Identificar diferentes fluxos populacionais, considerando a diversidade e a origem cultural dos imigrantes africanos, compreendendo suas contribuições para a formação da sociedade rio-grandense e também suas especificidades étnicas e culturais. A competência é muito ampla para ser desenvolvida a partir de uma leitura e compreensão de texto, até porque nem o texto nem as questões relativas ao texto são apresentadas. Também não se sabe como o aluno teve acesso a essa atividade e como ele deveria devolvê-la.

A segunda atividade também foi uma cópia, leitura, interpretação e compreensão de texto sobre a cultura negra. Uma das competências apresentadas na atividade anterior foi trazida novamente, o que confirma que um texto não é suficiente para desenvolver uma competência tão ampla. Contudo, foi trazida uma nova: “C9LP4H2- Demonstrar a capacidade de inferenciação, de localização e de seleção de informações relevantes”, a qual também não se acredita que possa ser desenvolvida por meio de uma análise textual.

A terceira atividade proposta foi também uma análise textual sobre um terceiro texto relativo à cultura negra. Uma competência se repetiu e duas novas foram elencadas: “C7LP4H1- Ler e compreender de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores” e “C10H4H5- Identificar diferentes fluxos populacionais, considerando a diversidade e a origem cultural dos imigrantes africanos, compreendendo suas contribuições para a formação da sociedade rio-grandense e também suas especificidades étnicas e culturais”. Novamente, não se acredita que as atividades propostas permitam atingir desenvolver essas competências.

A quarta atividade foi assistir a um vídeo, preencher lacunas de uma letra de música, fazer um desenho, criar diálogos e debater o vídeo. Essas atividades, conforme o plano, deveriam desenvolver as seguintes competências: “C1LP15H1- Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa

cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam”; “C1AAV4H1 Criar desenhos, pinturas, colagens, rasgaduras, dobraduras e modelagens a partir de seu próprio repertório e ou a partir de temática orientada”; “C4LP15H1- Escutar com atenção fala de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário”; “C25LP4H3 Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação”. É evidente que essas competências não podem ser desenvolvidas por meio dessas atividades apenas.

Por fim, a quinta atividade, copiar e ler, analisar e produzir máscaras também não é suficiente para desenvolver as competências “C7LP4H1- Ler e compreender de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores”; “C10H4H4 Identificar a contribuição dos africanos para a formação da sociedade local, para a economia e a cultura do RS nos séculos XVIII, XIX, XX, XXI”; “C1AAV4H1- Criar desenhos, pinturas, colagens, rasgaduras, dobraduras e modelagens a partir de seu próprio repertório e ou a partir de temática orientada”.

Em síntese, a análise das atividades mostra que não é possível que o aluno desenvolva as competências previstas no plano realizando apenas essas atividades. Mostra também, em função da repetição de competências, que seria muito mais interessante apresentar primeiramente as competências e depois pensar atividades para desenvolvê-las. Além disso, como já foi dito, não fica claro como essas atividades foram encaminhadas e avaliadas. Ademais, essas atividades, nessa sequência, são muito repetitivas, o que desestimula o aluno.

b) análise do projeto “Somos todos iguais, apesar de nossas diferenças” (Anexo 2).

O projeto “Somos todos iguais, apesar de nossas diferenças” apresenta, primeiramente, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, os objetos de conhecimento e os instrumentos de avaliação, tudo com base na BNCC. Na sequência, são trazidas as atividades. Depois, foram apresentadas 12 atividades e, para finalizar, foram descritos os indicadores e os critérios de avaliação. A primeira atividade, ouvir uma música, é uma forma de motivar os alunos para o tema que será desenvolvido. A partir da música, é proposta uma discussão sobre características físicas das pessoas, para,

na sequência, debater sobre a diversidade cultural. Depois os alunos são convidados a assistir a um vídeo e a refletir sobre o conceito de cultura. A quarta atividade prevê uma conversa com os pais. Com base nessa conversa, os alunos devem listar costumes e, depois, brincadeiras. Foi pedido, então, que o aluno confeccionasse um brinquedo. A discussão da diversidade foi então ampliada, trazendo um gráfico sobre os povos indígenas e um texto sobre etnias no Brasil.

Embora o projeto não especifique como essas atividades foram desenvolvidas, elas estão muito bem organizadas e são apresentadas em uma sequência coerente. Avaliando-se apenas as atividades em si, da forma como foram apresentadas, pode-se inferir que esse projeto pode levar ao desenvolvimento das competências previstas. Fica claro, nesse projeto, que o professor primeiro estabeleceu as competências que pretendia desenvolver e depois planejou o restante do projeto. Para finalizar, cabe dizer ainda que o projeto é bastante dinâmico, logo, possivelmente agradará aos alunos.

c) análise do projeto “Modos de vida no campo e na cidade” (Anexo 3).

O formato utilizado para apresentar o projeto “Modos de vida no campo e na cidade” foi idêntico ao usado para apresentar o projeto “Somos todos iguais, apesar de nossas diferenças” (Anexo 2): primeiro foram traduzidas as competências a serem desenvolvidas, as habilidades, os objetos de conhecimento e os instrumentos de avaliação. Depois disso, foram elencadas as atividades e, para finalizar, foram trazidos os indicadores e os critérios de avaliação.

No caso desse projeto, contudo, as atividades foram simplesmente listadas, como pode ser visualizado no Quadro 14.

Quadro 14 - Etapas do projeto

- Compreensão da ideia principal e secundária da Historinha do Chico Bento “Na roça é diferente” – Turma da Mônica – (Vídeo no YouTube)
- Desenho sobre a vida no campo, ou recorte e colagem, ou foto
- Observação de imagens que comprovam a agricultura familiar (imagem de uma família da comunidade), apontamentos sobre a agricultura familiar (com a ajuda da família ou pesquisa na internet)
- Produtos (alimentos) da agricultura familiar que são utilizados na merenda

escolar

- Vídeo da funcionária da escola falando sobre os produtos da agricultura familiar que a escola recebe para a merenda
- Vídeo explicativo sobre a agricultura familiar
- Produção de texto a partir de gravura (agricultura familiar)
- Comparação da vida no campo no passado e no presente
- Vídeo Chico Bento no Shopping
- Desenho que representa a vida na cidade
- Historinhas matemáticas envolvendo dúzia, dezena, centena, adição e subtração
- Relembrar pontos turísticos da cidade de XXXXXX
- Fábula “O ratinho do campo e o ratinho da cidade”

Fonte: elaborado pela autora

Analisando-se as atividades apresentadas e comparando-as com as competências estabelecidas, pode-se, novamente, dizer que parece ser possível desenvolver as competências indicadas por meio dessas atividades. Além disso, embora também não traga com clareza como as atividades foram desenvolvidas, ele é bastante dinâmico, pode facilmente ter sido aplicado na modalidade remota e, também, deve ter agradado aos alunos.

d) análise do projeto “Dia dos Pais” (Anexo 4).

O projeto “Dia dos Pais” foi apresentado em um outro formato. Primeiro a professora apresentou uma justificativa para a realização do projeto, depois trouxe os objetivos e as atividades. Ela não trouxe as competências que seriam desenvolvidas por meio desse plano de aula. As atividades compreenderam uma história, entrevista com pai/padrasto, confecção de um brinquedo com o pai/padrasto, confecção de um bolo para ser servido para o pai no café da manhã, criação de um presente surpresa para dar ao pai.

Como as competências a serem desenvolvidas não foram elencadas, não é possível avaliar se, por meio dessas atividades, seria possível desenvolvê-las. Chama a atenção, contudo, que boa parte das atividades propostas eram atividades manuais e para desenvolvê-las o aluno precisaria da ajuda de um adulto.

Analisados os quatro planos/projetos, vê-se que o primeiro “Cultura africana”, claramente não dá conta das competências listadas, talvez porque houve uma falha no planejamento, uma vez que o professor, provavelmente iniciou seu planejamento pelas atividades e não pelas competências. O segundo projeto “Somos todos iguais, apesar de nossas diferenças” está bastante bem elaborado. É possível que, por meio das atividades apresentadas, seja possível desenvolver as competências previstas. O mesmo vale para o terceiro projeto “Modos de vida no campo e na cidade”, embora, nesse caso, as atividades não tenham sido detalhadas. Já o último plano apresentado não pode ser analisado, já que as competências a serem desenvolvidas não foram trazidas.

Conclui-se, dessa forma, que 50% dos planos/projetos analisados estão em consonância com o que está previsto na BNCC, enquanto os outros 50% não estão e, na verdade, estão bem distantes do que se esperava. Cabe destacar que em nenhum dos planos/projetos foi mencionado como as atividades foram desenvolvidas, nem foi dito se foram desenvolvidas de modo remoto ou se foram aplicadas. Mas, pode-se dizer, com base nesses planos, que a implementação da BNCC (BRASIL, 2018) se deu apenas em parte. Concluída a análise, apresentam-se, a seguir, as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes mesmo da pandemia da Covid-19, a modalidade EaD era discutida e analisada com a finalidade de adotá-la em diferentes níveis de ensino. Por mais que essa realidade estivesse muito distante, a principal preocupação dos profissionais envolvidos era a qualidade do ensino.

Surgiu então a necessidade, em função da pandemia, de colocar em prática uma nova modalidade de ensino em regime emergencial: aulas remotas emergenciais. As aulas remotas não foram aulas na modalidade EaD, mesmo que o meio pelo qual as atividades chegaram aos alunos tenha sido o digital. E, mesmo que, muitas vezes, os professores só tenham enviado aos alunos atividades que já usavam em suas aulas presenciais, isso exigiu novos letramentos, tanto dos professores quanto dos estudantes.

Mas, como o professor é o mediador do processo de ensinoaprendizagem, foi ele quem precisou dominar primeiro as ferramentas utilizadas nas aulas remotas, para que pudesse auxiliar seus alunos posteriormente. Dessa forma, a tecnologia, que já era importante no ambiente de ensino presencial, tornou-se fundamental para o processo de ensinoaprendizagem. Assim, a inclusão da tecnologia no espaço escolar deixou de ser uma opção e passou a ser primordial para as aulas ocorrerem.

Fato é que essa mudança na modalidade de ensino ocorreu em um ano em que estava prevista a implementação, na educação básica, da BNCC (BRASIL, 2018). Nesse contexto, surgiu este trabalho, que teve como tema a implementação do projeto da BNCC (BRASIL, 2018), por meio do ensino remoto durante a pandemia da COVID 19, em 2020. Para discutir esse tema, estabeleceu-se como objetivo geral verificar em que medida o projeto de implementação da BNCC se efetivou por meio do ensino remoto durante a pandemia da COVID 19 em escolas municipais de ensino fundamental de uma cidade do Vale do Caí/RS. Esse objetivo foi desdobrado em três objetivos específicos.

A análise dos dados coletados sobre concepções pedagógicas e epistemológicas de aprendizagem revelou que (i) os professores de ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade do Vale do Caí/RS em que a pesquisa foi realizada possuem, em sua grande maioria, uma concepção construtivista de ensinoaprendizagem. Isso ficou evidente por meio de suas definições para aprendizagem, as quais puderam ser organizadas em oito categorias, das quais apenas uma “*estímulo-resposta*” (5,3% das

respostas) não se encaixa em uma perspectiva construtivista. Sua ideia sobre como o aluno aprende confirmou essa concepção, uma vez que apenas duas categorias (de oito) não se encaixam no construtivismo “*decorando e transmissão de conhecimento*” (5% das respostas). O mesmo se verificou quando perguntados sobre o papel do professor e do aluno no processo de ensinoaprendizagem, pois somente 1,3% das respostas (1/76) não trouxeram concepções construtivistas (professor *transmissor*/aluno memorizador)

A concepção construtivista pode ser um bom indicativo com vistas à promoção de uma aprendizagem significativa e, também, ao ensino por competências. Todavia, a análise das respostas dos professores sobre (ii) sua prática pedagógica no ensino remoto, durante a pandemia, mostrou que sua prática diária, conforme seu próprio discurso, não expressa exatamente um ensino construtivista. A concepção subjacente aos comentários sobre a prática revela, na verdade, uma perspectiva empirista. É possível que essa prática mais empirista tenha resultado da modalidade ensino remoto, pelo fato de os professores não saberem como ministrar suas aulas nesse contexto, já que os participantes frisaram que, para que ocorra aprendizagem, deve haver interação entre professor e alunos, o que acreditam, com exceção de um professor, que não se efetivou durante a pandemia.

Por outro lado, não fica muito claro o que os professores entendem por interação. Pode ser que interação signifique aula presencial ou síncrona, como a que seria possível caso os professores tivessem tido à sua disposição uma plataforma de ensino (como muitos gostariam de ter tido), em que o professor ensina os conteúdos e o aluno aprende, o que caracteriza uma concepção diretiva. Isso se revelou, em parte, quando os professores responderam que, (iii) suas aulas poderiam ter sido melhores se os alunos tivessem participado mais, se os pais tivessem se envolvido mais, se o acesso à internet tivesse sido melhor e se seu letramento digital fosse melhor. A concepção diretiva revelou-se também no desejo dos professores de gravar vídeos no Youtube e, ainda, em outras dificuldades apresentadas por eles, como quando referiram que não foi possível desenvolver as competências previstas durante a pandemia em função da falta de contato físico, pela falta de auxílio dos pais, por causa do baixo nível de escolaridade dos pais e pela falta de autonomia dos alunos.

Com base em tudo isso, parece evidente que o discurso construtivista dos professores não condiz com sua prática, especialmente durante a pandemia. Sendo assim, dificilmente o processo ensinoaprendizagem desses professores esteve voltado ao desenvolvimento de competências, conforma orientação da BNCC. Os próprios

professores, 72,4% deles, referiram que não acreditam que as competências previstas tenham sido atingidas em 2020, nem as técnicas tampouco as socioemocionais.

Considerando os resultados obtidos para o questionário e o fato de apenas 27,6% dos participantes acreditarem que as competências trabalhadas no presencial foram desenvolvidas por meio do ensino remoto, possibilita dizer que o projeto de implementação da BNCC, que prevê um ensino por competências, se efetivou só em parte durante a pandemia da COVID 19 em escolas municipais de ensino fundamental de uma cidade do Vale do Caí/RS. O mesmo pode ser concluído analisando-se os planos/projetos apresentados pelos professores (questão 20), já que essa análise mostrou que somente dois dos quatro planos analisados estão alinhados com o que propõe a BNCC. Além disso, não é possível saber como esses planos/projetos foram aplicados, se realmente foi possível desenvolver competências a partir deles.

Com base em tudo isso, respondendo à pergunta que norteou este trabalho, em que medida o projeto de implementação da BNCC se efetivou por meio do ensino remoto no ano de 2020 em escolas municipais de ensino fundamental de uma cidade do Vale do Caí/RS, pode-se dizer que essa implementação pode ter se realizado em parte. Está-se dizendo “pode ter se realizado”, porque não se tem evidências de que aquilo que estava previsto nos planos/projetos dos professores realmente foi posto em prática, até porque os professores não ofereceram detalhes sobre como esses planos/projetos seriam (foram) aplicados. Não há também, nenhuma indicação de como colocaram esses planos/projetos em prática por meio de aulas remotas. Mas, o fato de dois planos/projetos estarem em consonância com o ensino por competências permite pensar que a implementação do documento ocorreu em parte. O que permite, ainda, concluir que a implementação ocorreu em parte é o fato de que as respostas dos professores relativas a suas concepções de ensino se evidenciaram nos planejamentos apresentados, o que mostra muitos dos professores conhecem a proposta da BNCC.

Tem-se consciência, entretanto, que, com a pesquisa realizada, não é possível responder, com mais precisão, em que medida o projeto de implementação da BNCC se efetivou em 2020. Primeiro porque não se tem clareza de como os projetos dos professores foram aplicados, depois porque não se tem como avaliar o retorno dos alunos. Para que isso fosse possível, seria conveniente que se tivesse feito um acompanhamento mais próximo das atividades dos professores.

O que se pode concluir, todavia, é que os professores não estão preparados, de acordo com seu próprio discurso, para o ensino remoto, nem para um ensino por

competências. Isso porque, embora seu discurso seja construtivista, muitos ainda parecem acreditar que o papel do professor é ensinar e o do aluno é estar motivado para aprender. Logo, para que seja possível implementar a BNCC, é preciso, antes de mais, que os professores mudem suas concepções pedagógicas e epistemológicas, o que só é possível por meio de uma formação continuada.

EPÍLOGO

Esta tese é resultado de uma pesquisa que uniu as minhas áreas de atuação na educação investigando o desenvolvimento de competências a partir das orientações da BNCC (2018) que é, neste momento, um dos maiores desafios dos professores da educação básica. Aliada a pandemia da Covid-19, a introdução da lógica de trabalho da BNCC ocorreu em um ambiente de aprendizagem diferente do convencional, o que fez com que os professores se reinventassem rapidamente desenvolvendo uma série de letramentos não só digitais.

Espero que este trabalho seja útil para pesquisas posteriores na área e, principalmente, que auxilie professores e gestores que têm o desafio de constantemente adaptar-se às legislações e a inúmeras demandas do dia a dia das escolas.

Almejar um processo de ensinoaprendizagem no qual o aluno é o centro não é uma ideia nova, mas, colocá-la em prática, é mais difícil do que parece. É uma afirmação que surge ao analisar planejamentos que não focam no que e como o aluno aprende, porém ao contrário, ainda privilegiam o que o professor pretende ensinar, os quais, muitas vezes, simplesmente repetem, em suas aulas, planejamentos semelhantes aos que faziam parte de suas aulas como estudante, replicando modelos tradicionais, o que confirma a necessidade de mudanças de paradigmas. Isso, provavelmente, um documento, por si só, não é capaz de realizar. Todavia, pode-se dizer que um trabalho consistente e uma formação continuada permanente, acompanhada pelas equipes diretivas e pela própria gestão educacional em âmbito municipal, como no caso desta pesquisa, é o melhor caminho.

Somente assim, a partir de mudanças nas concepções epistemológicas e pedagógicas dos professores, é que teremos mudanças mais visíveis nas metodologias de ensino por eles adotadas. Dessa forma, é preciso reafirmar que não basta incluir a BNCC (2018) como uma legislação, mas adotá-la como forma de mudança no modo de ensinar e, sabe-se, sim, que é bastante audacioso desejar uma transformação que depende do fator tempo aliado à prática de atividades baseadas em metodologias ativas que tenham como foco principal o desenvolvimento de competências. Entretanto, a presente pesquisa deixa claro que inserir uma nova forma de ensinar exige muito mais que pequenas adaptações no trabalho que já é realizado.

Como professora universitária, docente de docentes e de futuros docentes, tenho como missão procurar e estudar os melhores caminhos para uma aprendizagem significativa aliada não só às diferentes tecnologias, mas também a todos aspectos envolvidas nesse processo, que é mais complexo do que imaginamos.

Não temos, nem teremos receitas prontas, mas já temos várias certezas do que não funciona nas salas de aula do século XXI, uma delas é que um único planejamento de aula para atender uma turma heterogênea não atende as individualidades dos estudantes.

Ainda estudaremos e trabalharemos muito até que nossos planejamentos e nossas aulas sejam pautados no desenvolvimento de competências e habilidades tanto técnicas quanto socioemocionais. Olhar para o trabalho até aqui realizado nas escolas e, a partir dele evoluir, é um ótimo começo. Reconhecer as lacunas e valorizar os acertos deve fazer parte desse processo contínuo e também do nosso processo de aprendizado como professores.

Assim, por acreditar que pesquisa, ensino e extensão precisam estar em sintonia é que pretendo continuar os estudos realizados durante o doutorado nas futuras formações docentes objetivando a mobilização dos professores para que repensem a sua prática pedagógica constantemente em busca de novos modelos de ensino.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. M. R. **Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais.** 1976. 109 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Educação de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1976.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva.** 1 ed. Portugal: Paralelo Editora, 2003.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Interamericana, 1980.

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

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 2001.

_____. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Educação e Construção do Conhecimento.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BEHAR, P. A. **Competências em educação a distância.** Porto Alegre: Penso, 2013.

BIGGS, J. Assessment and classroom learning: A role for summative assessment? **Taylor & Francis Online.** 28 jul.1996. p. 103-110. Disponível em: <<http://goo.gl/bYHVmP>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BIGGS, J. What the student does: teaching for enhanced learning. **Higher Education Research & Development,** Taylor & Francis, London, England, v. 18, n. 1, p. 57-75, 1999.

BIGGS, J.; TANG, C. Applying constructive alignment to outcomes-based teaching and learning. In: **Training Material for “Quality Teaching for Learning in Education”.** Kuala Lumpur, Malaysia: Workshop for Master Trainers, Ministry of Higher Education, Kuala Lumpur, 2010. p. 23-25.

_____. **Teaching for Quality Learning at University.** 4 ed. Berkshire, England: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Legislação Federal Brasileira. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e funções gratificadas do ministério da educação e do desporto e dá outras providências. **Legislação Federal Brasileira.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1917.htm#:~:text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,Desporto%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação Federal Brasileira.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

Legislação Federal Brasileira. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação Federal Brasileira.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei n 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Legislação Federal Brasileira.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação Federal Brasileira.** Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 fev.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://goo.gl/op2SGT>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

_____. Portaria MEC nº 1.382, de 31 de outubro de 2017. Aprova, em extratos, os indicadores dos instrumentos de avaliação institucional externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do sistema nacional de avaliação da educação superior - SINAES. **Diário oficial da união.** Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2248>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por instituições de educação superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário oficial da união.** Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2669/portaria-mec-n-1.428>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário oficial da união.** Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343-2020#:~:text=Portaria%20MEC%20n%C2%BA%20343%2C%20DE,Novo%20Coronav%C3%ADrus%20%2D%20COVID%2D19.&text=Revoga%3A%20N%C3%A3o%20revo ga%20nenhuma%20Legisla%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por instituições de educação superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário oficial da união.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância. **Diário oficial da união.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/56126031/do1-2018-12-20-portaria-n-275-de-18-de-dezembro-de-2018-56125835%C2%A0#:~:text=acad%C3%AAmicos%20ou%20profissionais.,Art.,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20ter%C3%A3o%20validade%20nacional>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. Portaria normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. **Diário oficial da união.** Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2575/portaria-normativa-n-840#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20os%20procedimentos%20de,de%20desempenho%20acad%C3%AAmico%20de%20estudantes>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

KONRATH, M. L. P. TAROUÇO, L. M. R. BEHAR, P. A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação**, v. 7, n. 1, p. 1-10, 2009.

MENDONÇA, A. P. Alinhamento Construtivo: Fundamentos e Aplicações. In: GONZAGA, A. M. (Org.). **Formação de Professores no Ensino Tecnológico: Fundamentos e Desafios**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. p. 109-130.

MONEREO, C. et al. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**: Formación del profesorado y aplicación en la escuela. 11. ed. Barcelona: Editorial Grao, 2006. (Serie didáctica/Diseño y desarrollo curricular).

MONTENEGRO. Decreto Municipal 8.015/2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus) no âmbito do Município. **Lei orgânica**. Disponível em:

<[https://www.montenegro.rs.gov.br/download_anexo/8.015%20-%20Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20tempor%C3%A1rias%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20ao%20cont%C3%A1gio%20pelo%20COVID-19%20\(Coronav%C3%ADrus\).pdf](https://www.montenegro.rs.gov.br/download_anexo/8.015%20-%20Disp%C3%B5e%20sobre%20medidas%20tempor%C3%A1rias%20de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20ao%20cont%C3%A1gio%20pelo%20COVID-19%20(Coronav%C3%ADrus).pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2021.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

_____. **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas V e unidades potencialmente significativas**. PUCPR, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/XAIXhL>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E.F. S. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MORETTO, V. **Construtivismo, a produção do conhecimento em aula**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Teoria y practica de la educación**. [S.l.: s.n.], 1988.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: Pátio. **Revista Pedagógica**. Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, Nov. 1999. Disponível em: <<https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29108-29126-1-PB.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da educação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ZABALA, A; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar do projeto de Doutorado intitulado: As competências técnicas e socioemocionais (competências socioemocionais e técnicas) no contexto da Covid-19 nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O projeto será realizado pela pesquisadora responsável, Claudini Fabrícia Maurer Pedruzzi, orientado pela professora Rosemari Lorenz Martins. Sua contribuição nesta pesquisa será voluntária e consistirá em: - responder questionários online com questões sobre sua prática docente diária durante o período de afastamento social em função da Covid-19. A participação no projeto não gerará nenhum tipo de despesa financeira. Não haverá riscos relacionados à sua participação na pesquisa.

Garantimos o sigilo de seus dados de identificação, primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento.

Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de comunicar-se com a pesquisadora.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será aceito a partir deste formulário. Abaixo, você tem acesso ao telefone e endereço eletrônico institucional da pesquisadora responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Nome da pesquisadora responsável: Claudini Fabrícia Maurer Pedruzzi. Telefone da pesquisadora responsável: 51 997785242 E-mail da pesquisadora responsável: claudinimaurer@gmail.com

Nome da professora orientadora Rosemari Lorenz Martins. Telefone da professora orientadora: 51 982370022 E-mail da professora orientadora: rosel@feevale.br

Novo Hamburgo, 15 de julho de 2020.

Universidade Feevale- TELEFONE: (51) 3586-8800 Ramal 9000

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Bloco 1 - Perfil

1. Idade

- Entre 18 e 24 anos.
- Entre 24 e 30 anos.
- Entre 31 e 36 anos.
- Entre 36 e 40 anos.
- Entre 41 e 45 anos.
- Entre 46 e 50 anos.
- Entre 51 e 55 anos.
- Entre 55 e 60 anos.
- Mais de 60 anos.

2. Há quanto tempo atua como professor(a) das séries iniciais?

- menos de 5 anos.
- de 5 a 10 anos.
- de 10 a 15 anos.
- mais de 15 anos.

3. Qual/quais foram ou são suas experiências com a Educação à Distância? Não leve em consideração a experiência atual durante a pandemia para responder a essa questão.

- Estudante.
- Professor.
- Tutor.
- Nenhuma.

Bloco 2 – Concepções de ensinoaprendizagem

4. Como você define aprendizagem?

5. Como você acredita que o aluno aprende?

6. Qual o papel do professor no processo de aprender?

7. Qual o papel do aluno nesse processo?

8. Qual é o lugar das emoções na aprendizagem?

Bloco 3- Prática pedagógica dos professores

9. Como suas aulas estão ocorrendo durante a pandemia da Covid-19? Descreva (lembra de dizer que recursos está usando).

10. Você acredita que a interação proporcionada por meio das atividades remotas é suficiente para que a aprendizagem ocorra?

() Sim.

() Não.

() Não tenho certeza.

11. Como você atende aqueles alunos que não têm acesso à internet?

12. O que você poderia melhorar em suas aulas, no que diz respeito ao processo de ensinoaprendizagem, durante o período de afastamento social?

13. Ao considerar **COMPETÊNCIA** como a capacidade de solucionar problemas e tomar decisões e **HABILIDADE** como o domínio sobre a realização de uma atividade, você acredita que as mesmas competências que eram desenvolvidas na sala de aula presencial são desenvolvidas nas aulas remotas durante a pandemia?

() Sim.

() Não.

Explique sua resposta.

14. As competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais na atual BNCC. Você inclui as competências socioemocionais em suas aulas remotas?

() Sim.

() Não.

15. Caso você inclua as competências socioemocionais em seus planejamentos nas aulas remotas, diga como se dá essa inclusão.

16. Você acredita que as hard skills/ competências técnicas (conhecimentos/conteúdos programáticos) são desenvolvidas em sua totalidade a partir de suas aulas durante o período de quarentena?

() Sim.

() Não.

17. Você acredita que as competências socioemocionais são desenvolvidas em sua totalidade neste período a partir de suas aulas, considerando que as competências socioemocionais pertencem a um conjunto de competências que o indivíduo tem para lidar com as próprias emoções?

() Sim.

() Não.

18. Das soft skills abaixo, qual delas é a que faz parte de seus planejamentos semanais?

() Empatia.

() Felicidade.

() Autoestima.

() Ética.

- () Paciência.
- () Autoconhecimento.
- () Confiança.
- () Responsabilidade.
- () Autonomia.
- () Criatividade.

19. Como você está incluindo o desenvolvimento das soft skills/ habilidades socioemocionais em suas aulas durante a quarentena? Poderia exemplificar brevemente uma dessas atividades?

20. Anexe um de seus planos de aula aplicado no período das aulas remotas baseado no desenvolvimento de competências.

ANEXOS

ANEXO 1

PROJETO CULTURA AFRICANA**4º ANO****ATIVIDADES:**

Texto: “Cultura Africana”. Cópia, leitura, interpretação, compreensão.

COMPETÊNCIAS:

C7LP4H1- Ler e compreender de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

C10H4H4- Identificar a contribuição dos africanos para a formação da sociedade local, para a economia e a cultura do RS nos séculos XVIII, XIX, XX, XXI.

C10H4H5- Identificar diferentes fluxos populacionais, considerando a diversidade e a origem cultural dos imigrantes africanos, compreendendo suas contribuições para a formação da sociedade rio-grandense e também suas especificidades étnicas e culturais.

ATIVIDADES:

Texto: “O negro e sua influência na cozinha brasileira”. Ler, circular no texto as contribuições do negro para a cozinha brasileira, completar a relação em ordem alfabética.

COMPETÊNCIAS:

C10H4H4- Identificar a contribuição dos africanos para a formação da sociedade local, para a economia e a cultura do RS nos séculos XVIII, XIX, XX, XXI.

C9LP4H2- Demonstrar a capacidade de inferenciação, de localização e de seleção de informações relevantes.

ATIVIDADES:

Texto: “Dia da Consciência Negra”. Cópia, leitura, interpretação, compreensão.

COMPETÊNCIAS:

C7LP4H1- Ler e compreender de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

C10H4H4- Identificar a contribuição dos africanos para a formação da sociedade local, para a economia e a cultura do RS nos séculos XVIII, XIX, XX, XXI.

C10H4H5- Identificar diferentes fluxos populacionais, considerando a diversidade e a origem cultural dos imigrantes africanos, compreendendo suas contribuições para a formação da sociedade rio-grandense e também suas especificidades étnicas e culturais.

ATIVIDADES:

Assistir ao vídeo “Racismo e preconceito, não!”. Copiar a letra da música e completar com as palavras que estão faltando. Escolher quatro cenas que aparecem no vídeo e desenhar em forma de história em quadrinhos. Pensar na mensagem da música e escrever nos balões de fala o que os personagens estão conversando nas cenas que desenhou. Debate sobre o vídeo.

COMPETÊNCIAS:

C1LP15H1- Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

C1AAV4H1- Criar desenhos, pinturas, colagens, rasgaduras, dobraduras e modelagens a partir de seu próprio repertório e ou a partir de temática orientada.

C4LP15H1- Escutar com atenção fala de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

C25LP4H3- Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação.

ATIVIDADES:

Texto: “Máscaras Africanas: beleza, magia e importância”. Cópia e leitura. Visualização de imagens de máscaras africanas. Confecção de máscaras.

COMPETÊNCIAS:

C7LP4H1- Ler e compreender de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

C10H4H4- Identificar a contribuição dos africanos para a formação da sociedade local, para a economia e a cultura do RS nos séculos XVIII, XIX, XX, XXI.

C1AAV4H1- Criar desenhos, pinturas, colagens, rasgaduras, dobraduras e modelagens

AVALIAÇÃO						
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	INDICADORES	CRITÉRIOS			
			Plenamente atingido	Suficientemente atingido	Parcialmente atingido	Não atingido
Reconhecer a importância dos processos migratórios para a formação da sociedade brasileira e a do RS	Identificar diferentes fluxos populacionais, considerando a diversidade e a origem cultural dos imigrantes africanos, compreendendo suas contribuições para a formação da sociedade rio-grandense e também suas especificidades étnicas e culturais.	Capacidade de identificar a diversidade e a origem cultural dos imigrantes africanos, compreendendo suas contribuições para a formação da sociedade rio-grandense e também suas especificidades étnicas e culturais.	É capaz de identificar a diversidade e a origem cultural dos imigrantes africanos e compreender suas contribuições para a formação da sociedade rio-grandense e também suas especificidades étnicas e culturais.	É capaz de identificar a diversidade e a origem cultural dos imigrantes africanos, porém compreende parcialmente suas contribuições para a formação da sociedade rio-grandense e também suas especificidades étnicas e culturais.	É capaz de identificar a diversidade e a origem cultural dos imigrantes africanos, porém não compreende suas contribuições para a formação da sociedade rio-grandense e também suas especificidades étnicas e culturais.	Não é capaz de identificar a diversidade e a origem cultural dos imigrantes africanos e não compreende suas contribuições para a formação da sociedade rio-grandense e também suas especificidades étnicas e culturais.

<p>Argumentar, opinar e defender ponto de vistas sobre diversos temas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto.</p>	<p>Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação</p>	<p>Capacidade de apresentar argumentos em defesa de determinado ponto de vista</p>	<p>É capaz de apresentar argumentos convincentes em defesa de determinado ponto de vista e defendê-los posicionando-se contra ou a favor</p>	<p>É capaz de apresentar argumentos convincentes em defesa de determinado ponto de vista e defendê-los posicionando-se contra ou a favor, mas os argumentos não são convincentes.</p>	<p>É capaz de apresentar argumentos em defesa de determinado ponto de vista, mas não consegue defendê-los</p>	<p>Não é capaz de apresentar argumentos convincentes em defesa de determinado ponto de vista, nem defendê-los posicionando-se contra ou a favor</p>
<p>Experimentar, fazer, refazer e criar em artes visuais.</p>	<p>Criar desenhos, pinturas, colagens, rasgaduras, dobraduras e modelagens a partir de seu próprio repertório e ou a partir de temática orientada.</p>	<p>Capacidade de confeccionar uma máscara utilizando o estilo africano estudado.</p>	<p>É capaz de confeccionar a máscara utilizando estilo africano</p>	<p>É capaz de confeccionar a máscara utilizando em partes o estilo africano</p>	<p>É capaz de confeccionar a máscara, mas não fez uso do estilo africano</p>	<p>Não é capaz de confeccionar a máscara</p>

ANEXO 2

Ficha 1

PROJETO DE ENSINO			
Dados de identificação:			
Nome do professor: Ano: 2020		Data:29/07/2020	
Componentes curriculares envolvidos: Geografia, história, educação física, artes, português, matemática.			
Título do projeto: Somos todos iguais, apesar de nossas diferenças.			
Competências a serem trabalhadas:	Habilidades	Objetos de conhecimento	Instrumentos de avaliação
C1G3- Comparar aspectos culturais dos grupos sociais.	C1G3H1-Identificar a diversidade de grupos sociais, existentes na comunidade. C1G3H2- Elaborar noção conceitual sobre cultura. C1G3H3- Compreender manifestações culturais, como construção de identidades.	Diferenças e as semelhanças entre os lugares e modos de vivência dos povos.	Apresentação oral sobre o tema proposto. Trabalho em grupo, com apresentações das características dos grupos sociais. Pesquisa em mídias online e apresentação de resultados.
C6G3- Identificar e interpretar imagens bidimensionais	C6G3H2- Interpretar informações de fontes. C6G3H3- Interpretar diferentes tipos de representação cartográfica.	Representações cartográficas.	Compreensão dos gráficos. Resposta condiz com os dados apresentados nos gráficos, mostrando entendimento da representação cartográfica.

<p>C1H3- : Importância dos povos nativos, imigrantes e migrantes para a sua formação.</p>	<p>C1H3H4- Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo.</p> <p>C1H3H5- Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive.</p>	<p>O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade, desafios sociais, culturais.</p>	<p>Tour virtual a museus, leitura de textos, pesquisa com familiares, cartaz com a apresentação das conclusões.</p>
<p>C1EFBJ3 Experimentar e fruir brincadeiras e jogos e recreá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.</p>	<p>C1EFBJ3H2-Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual) brincadeiras antigas, valorizando a cultura de antepassados.</p>	<p>Brincadeiras e jogos.</p>	<p>Execução da brincadeira proposta.</p> <p>Participação ativa e interesse.</p>
<p>C2AAV3- Explorar, conhecer e contemplar as diversas manifestações das artes visuais encontradas no âmbito familiar, escolar e da comunidade, possibilitando a construção do olhar, a ampliação da imaginação e da simbolização a partir do repertório e a valorização da diversidade cultural da comunidade local.</p>	<p>C2AAV3H1- Localizar na cidade ou na sua localidade, espaços destinados a produção ou exposição de arte.</p> <p>C2AAV3H2- Desfrutar do contato com artistas e artesãos locais.</p>	<p>Artes visuais, processos de criação individual e coletiva, colaborativa.</p>	<p>Participação, texto com apresentação de conclusões, trabalho com colagens e rasgaduras dentro do tema proposto.</p>

<p>. C27LP3- Argumentar, opinar e defender ponto de vistas sobre diversos temas, considerando a situação comunicativa e o tema assunto do texto</p>	<p>C27LP3H1- Selecionar informações sobre o tema abordado, C27LP3H2- Analisar as informações coletadas C27LP3H3- Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico.</p>	<p>Análise, planejamento e escrita.</p>	<p>Compreensão global do texto, interpretação coerente, capacidade de argumentar e defender ponto de vista.</p>
<p>. C21M3- Interpretar e comparar dados apresentados em gráficos envolvendo resultados de pesquisas significativas para compreender aspectos da realidade sociocultural.</p>	<p>C21M3H1- Extrair e utilizar dados expressos em gráfico de barras. C21M3H2- Extrair e registrar, dados, identificando e compreendendo o significado de maior ou menor frequência dos eventos.</p>	<p>Leitura. Interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráfico de barras.</p>	<p>Interpretação através de questionamentos orais sobre os resultados dos gráficos.</p>

Ficha 2

Desenvolvimento do projeto (etapas/procedimentos):

Atividades!

Em um primeiro momento, gostaria que escutassem a música que envio abaixo. Refletir com a criança sobre a importância do respeito a todas as pessoas, independentemente de características físicas ou sociais. Ressaltando que a cultura é um dos pontos que nos diferenciam uns dos outros. Não somos RAÇAS, e sim todos pertencentes a uma única espécie: A **humana**. Acredito que quando as crianças passarem a entender e conversar sobre esses assuntos, iremos futuramente ter uma sociedade com mais igualdade.

- 1- Copie com atenção.

A diversidade cultural do Brasil.

O povo brasileiro é uma mistura da influência de vários povos e etnias. O Brasil é um país, com uma cultura muito rica. Essa cultura, diz respeito, às vestimentas, culinária, manifestações religiosas, tradições em geral, que enriquecem o legado cultural de nossa nação. Os povos que mais contribuíram para o fortalecimento de nossa cultura são os europeus, a população indígena e os escravos africanos.



- 2- Assista ao vídeo postado no grupo da turma, com o título: Mara Maravilha Brasil.

- 3- Com base no texto e no vídeo, crie 5 frases, que definam o que você entendeu sobre a cultura brasileira e sobre a importância do respeito com a cultura de cada pessoa.
- 4- Converse com os seus familiares sobre a questão abaixo: Não precisa copiar.

Quais hábitos do seu dia a dia, são heranças culturais dos seus familiares?



- 5- Agora vamos escrever alguns hábitos, costumes e tradições, que herdamos de nossos antepassados (avós, bisavós, tios) e que realizamos até os dias atuais. Represente em forma de desenho e cole pequenos pedaços de folha colorida, revista, jornais, realizando um pequeno mosaico. Poste uma foto no grupo.
- 6- Faça uma lista de brincadeiras e brinquedos antigos, que seus pais brincavam.
- 7- Escolha uma brincadeira ou brinquedo e convide todos da casa para se divertirem. Podendo ser reproduzido com materiais alternativos o brinquedo escolhido.



8- Reflita sobre as mensagens, não precisa copiar.



RESPEITO...

"Respeito é o ato de não fazer aos outros o que jamais gostaríamos que fizessem com a gente. É dar espaço para que os outros expressem suas opiniões, sem discriminações ou punições... É não maltratar, humilhar ou espezinhar as pessoas, simplesmente porque nos consideramos certos ou melhores... Respeito, ninguém te tira ou te impõe... Está na formação do seu caráter..."

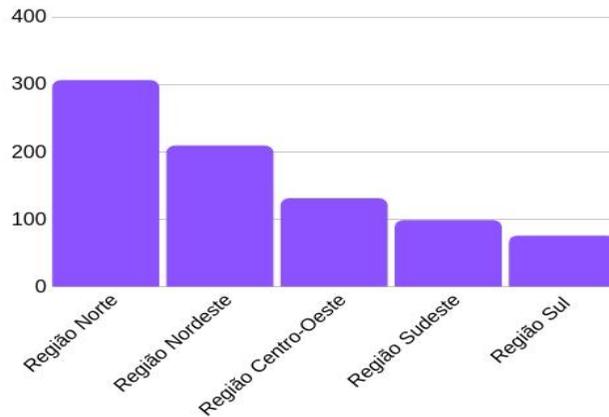
9- Refletindo sobre a nossa diversidade brasileira, o respeito ao ser humano e as diferenças, faça um cartaz em folha de desenho ou ofício escrevendo sobre esse tema, representando a nossa cultura brasileira e essas diferenças de povos.

10- Analisando os gráficos:

Observe o mapa do Brasil dividido por regiões:



População indígena por região no Brasil



Fonte: IBGE

Responder:

- Qual a região do Brasil que apresenta maior população indígena?
- Qual das regiões nós moramos? Qual é o índice na nossa região da população indígena, maior ou menor que a região do Nordeste?

11- Leitura:

Etnias encontradas no Brasil

Branços: a grande maioria da população branca tem origem europeia (ou são descendentes desses). No período colonial vieram para o Brasil: espanhóis, holandeses, franceses, além de italianos e eslavos.

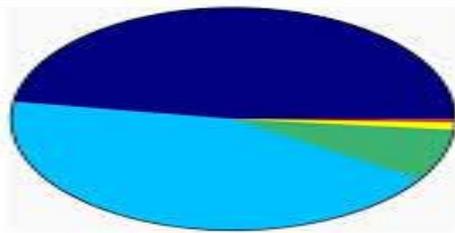
Pardos: etnia formada a partir da junção de três origens: brancos, negros e indígenas, formando três grupos de miscigenação.

Negros: essa etnia foi forçada a migrar para o Brasil, uma vez que vieram como escravos para atuar primeiramente na produção do açúcar e mais tarde na cultura do café. O Brasil é um dos países que mais utilizou a mão de obra escrava no mundo. Hoje, os negros se concentram principalmente em áreas nas quais a exploração foi mais intensa, como é o caso das regiões nordeste e sudeste.

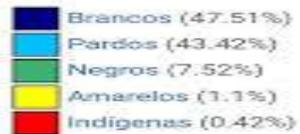
Indígenas: grupo étnico que habitava o território brasileiro antes da chegada dos portugueses. Nesse período, os índios somavam cinco milhões de pessoas. Os índios foram quase disseminados, restaram somente 350 mil índios.

Amarela: refere-se a **pessoas** que tenham origens em países do Extremo Oriente (como japoneses, coreanos e chineses).

Após a leitura, observe o gráfico e responda as perguntas:



Grupos étnicos no Brasil (censo de 2010)¹¹



- a- Qual dos grupos étnicos no Brasil? existe menos
- b- Qual o percentual maior pardo ou negro?
- c- De acordo com o gráfico, qual o percentual da maior etnia do Brasil?

12- Segundo o gráfico acima, coloque a cor que representa cada etnia:

NEGROS:

AMARELOS:

BRANCOS:

PARDOS:

INDÍGENAS:

Ficha 3

AVALIAÇÃO						
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	INDICADORES	CRITÉRIOS			
			Plenamente atingido	Suficientemente atingido	Parcialmente atingido	Não atingido
<p>C21M3- Interpretar e comparar dados apresentados em gráficos envolvendo resultados de pesquisas significativas para compreender aspectos da realidade sociocultural.</p>	<p>C21M3H1- Extrair e utilizar dados expressos em gráfico de barras.</p> <p>C21M3H2- Extrair e registrar, dados, identificando e compreendendo o significado de maior ou menor frequência dos eventos</p>	<p>Capacidade de interpretar gráficos, registrando e identificando eventos de maior e menor frequência.</p>	<p>Interpreta as informações, faz o registro corretamente, entende a sistemática da funcionalidade do gráfico, identificando onde é o ponto de maior e menor acontecimento.</p>	<p>Identifica os pontos de maior e menor acontecimento, faz o registro corretamente, não interpreta a funcionalidade do gráfico em questão.</p>	<p>Identifica os pontos de maior e menor acontecimento, porém não interpreta a funcionalidade, realizando o restrito de forma equivocada.</p>	<p>Não identifica os pontos de maior e menor frequência, não consegue interpretar as relações e a funcionalidade do gráfico, assim não realiza o registro.</p>

<p>C1AAV3 – Experimentar, fazer, refazer e criar em artes visuais, explorando diferentes espaços para perceber múltiplas possibilidades de vivências nos processos de criação individual, coletivo e colaborativo.</p>	<p>C1AAV3H1 – Criar desenhos, pinturas, colagens, rasgadas, dobraduras e modelagens a partir de seu próprio repertório e ou a partir de temática orientada.</p>	<p>Artes visuais: processos de criação individual, coletivo e colaborativo.</p>	<p>Fotos do desenho enviadas pelos familiares no grupo do WhatsApp</p>
<p>C5H3 – Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.</p> <p>C7H3 – Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o</p>	<p>C5H3H3 – Valorizar o trabalho das pessoas que construíram a história da sua comunidade, bairro e/ou cidade, reconhecendo a importância dos mais diversos ofícios, profissões e funções públicas.</p> <p>C7H3H1- Perceber o quanto a chegada da tecnologia no campo transformou as atividades do cotidiano...</p>	<p>A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.</p> <p>A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.</p>	<p>Fotos do caderno enviadas pelos familiares pelo grupo de WhatsApp</p>

uso da tecnologia nesses diferentes contextos.			
C5G3 – Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.	C5G3H6 – Relacionar a produção de alimentos e outros produtos derivados da agricultura e extrativismo em diferentes lugares: campo e cidade, reconhecendo os produtos típicos cultivados no município.	Alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza e as atividades de trabalho em diferentes lugares.	Fotos do caderno enviadas pelos familiares no grupo de WhatsApp
C6M3 – Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo o cálculo mental.	C6M3H1 – Explorar formas pessoais de cálculos e registro da resolução de problemas, incluindo a notação formal, envolvendo adição e subtração e seus significados.	Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades.	Fotos do caderno enviadas pelos familiares no grupo de WhatsApp

Ficha 2

Desenvolvimento do projeto (etapas/procedimentos):

- Compreensão da ideia principal e secundária da Historinha do Chico Bento “Na roça é diferente” – Turma da Mônica –(Vídeo no YouTube)
- Desenho sobre a vida no campo, ou recorte e colagem, ou foto
- Observação de imagens que comprovam a agricultura familiar (imagem de uma família da comunidade), apontamentos sobre a agricultura familiar (com a ajuda da família ou pesquisa na internet)
- Produtos (alimentos) da agricultura familiar que são utilizados na merenda escolar
- Vídeo da funcionária da escola falando sobre os produtos da agricultura familiar que a escola recebe para a merenda
- Vídeo explicativo sobre a agricultura familiar
- Produção de texto a partir de gravura (agricultura familiar)
- Comparação da vida no campo no passado e no presente
- Vídeo Chico Bento no Shopping
- Desenho que representa a vida na cidade
- Historinhas matemáticas envolvendo dúzia, dezena, centena, adição e subtração
- Relembrar pontos turísticos da cidade de Montenegro
- Fábula “O ratinho do campo e o ratinho da cidade”

Ficha 3

AVALIAÇÃO						
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	INDICADORES	CRITÉRIOS			
			Plenamente atingido	Suficientemente atingido	Parcialmente atingido	Não atingido
C5H3 – Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.	C5H3H3 – Valorizar o trabalho das pessoas que construíram a história da sua comunidade, bairro e/ou cidade, reconhecendo a importância dos mais diversos ofícios, profissões e funções públicas.	O aluno identificou como é a vida no campo e na cidade, através dos vídeos, historinhas e textos em estudo.	O aluno identificou muito bem como é a vida no campo e na cidade	O aluno identificou bem como é a vida no campo e na cidade	O aluno identificou como é a vida no campo e na cidade	O aluno não como é a vida no campo e na cidade

ANEXO 4

PROJETO DIA DOS PAIS

DIAS: 4 À 7 DE AGOSTO

PROFESSORAS 2º ANO: SALETE E MÁRCIA

ESCOLA: EMEF: JOSÉ PEDRO STEIGLEDER

JUSTIFICATIVA:

No segundo domingo do mês de agosto comemoramos o DIA DOS PAIS. Durante toda a semana que antecede essa data, sugiro uma série de atividades para serem desenvolvidas para que os alunos, focalizem no seu pai ou responsável. Suas virtudes, seus valores, seu trabalho, seu lar.

É necessário despertar na criança, sentimentos de amor e gratidão ao pai ou responsável.

OBJETIVOS:

- Levar a criança a demonstrar sua gratidão ao pai ou responsável, homenageando com respeito e ternura.
- Saber citar o nome completo do pai ou responsável, profissão e local de trabalho.
- Descrever a figura do pai ou responsável, através de textos ou desenho.
- Reconhecer as preferências do pai ou responsável em casa, diversão, comida, etc.
- Desenvolver interesse em colaborar com a família.
- Compreender a importância de viver em um lar repleto de amor.

DESENVOLVIMENTO:

- História.
- Artes.
- Pesquisa.
- Linguagem oral.
- Confecção de lembrancinha para os pais.

PLANO DE AULA

SEMANA DIA DOS PAIS

DIAS 4 A 7 DE AGOSTO

1- PARA AQUELE QUE ME CUIDA
DESEJO DE CORAÇÃO
VIDA LONGA DE SUCESSO
DE TERNURA E AFEIÇÃO.

2- ENTREVISTA COM O PAI, PADRASTO OU AVÔ

- SEU NOME COMPLETO ?
- IDADE ?
- ESPORTE PREFERIDO ?
- COMIDA PREDILETA ?
- QUANDO CRIANÇA DO QUE MAIS GOSTAVA DE BRINCAR ?

3- CONSTRUA COM SEU PAI, PADRASTO OU AVÔ UM BRINQUEDO USANDO MATERIAL RECICLÁVEL (GARRAFA PET, CAIXA DE LEITE OU REMÉDIOS, TAMPINHAS DE GARRAFA, ETC)

4- SURPREENDA SEU PAI, PADRASTO, AVÔ COM ESSE DELICIOSO BOLO DE LARANJA DE LIQUIDIFICADOR.

INGREDIENTES:

1 LARANJA
1 COPO DE ÓLEO
3 OVOS
1 E ½ COPO DE AÇÚCAR
1 E ½ COPO DE FARINHA DE TRIGO
1 COLHER DE (SOPA) DE FERMENTO EM PÓ.

MODO DE FAZER:

LAVE BEM A LARANJA E CORTE EM 4 PARTES. RETIRE AS SEMENTES E AQUELA PARTE BRANCA DO MEIO MANTENHA A CASCA. BATA NO LIQUIDIFICADOR A LARANJA EM PEDAÇOS, OS OVOS E O ÓLEO. DESPEJE A MISTURA EM UM RECIPIENTE E ACRESCENTE MANUALMENTE A FARNHA, O AÇÚCAR E POR ÚLTIMO O FERMENTO.
UNTE UMA FORMA E PÔR ASSAR.

PEÇA AJUDA DA MÃE OU UM ADULTO DA FAMÍLIA.

5- SIRVA O BOLO NO CAFÉ DA MANHÃ NO DIA DOS PAIS.

BOM APETITE !!!!!

6- USE SUA IMAGINAÇÃO E CRIE COM O QUE VOCÊ TEM EM CASA UM PRESENTE PARA O PAI.

NO DOMINGO QUANDO FIZER A SURPRESA PARA O PAI.

REGISTRE E ENVIE.