

O IMPACTO DA PANDEMIA DA COVID 19 NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM CURITIBA

Marli Barros Dias¹
Cheila Cristina Zaluca²

RESUMO

A pandemia da Covid 19, que atingiu o Brasil no ano de 2020 exigiu a tomada de decisões rápidas e impactou o ensino-aprendizagem. Ante a urgência do momento e o necessário isolamento social, o ano letivo teve continuidade por meio do ensino remoto, que nem sempre surtiu efeitos positivos na aprendizagem, sobretudo para àqueles(as) em situação de vulnerabilidade. Nesse contexto, esse artigo visa verificar como o ensino remoto impactou na aprendizagem de estudantes de escolas públicas do Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A problemática é a seguinte: quais os impactos do ensino remoto na aprendizagem dos(as) estudantes das escolas da RMEC e as lacunas deixadas pelo tempo da Covid 19 que poderão repercutir na vida futura de meninas e meninos, principalmente daqueles (as) em situação de vulnerabilidade? Visando responder a nossa problemática, recorreremos a pesquisa bibliográfica sobre o assunto e a entrevistas semiestruturadas com professores(as) da RMEC. A partir de análises foi possível verificar o impacto do ensino remoto para os estudantes das escolas municipais de Curitiba, principalmente aqueles (as) em situação de vulnerabilidade, que praticamente não tiveram avanço, comprometendo a alfabetização, assim como e a socialização dos (as) mesmos (as).

Palavras-chave: Ensino remoto; pandemia; ensino-aprendizagem; Ensino fundamental I; Curitiba

ABSTRACT

The Covid 19 pandemic, which hit Brazil in 2020, required quick decision making and impacted teaching and learning. Given the urgency of the moment and the necessary social isolation, the school year was continued through remote teaching, which did not always have positive effects on learning, especially for those in vulnerable situations. In this context, this article aims to verify how remote teaching impacted the learning of students from public elementary schools in the Municipal Education Network of Curitiba. The problem is as follows: what are the impacts of remote teaching on the learning of students from RMEC schools and the gaps left that could impact the future lives of girls and boys, especially those in vulnerable situations? In order to answer our problem, we resorted to bibliographic research on the subject and semi-structured interviews

1 Doutora em Teoria Jurídico Política e Relações Internacionais, mestre em Sociologia, licenciada em Filosofia e professora da Faculdade Unina. E-mail: marli.dias@unina.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-1916-9856>

2 Pedagoga e professora da RME de Curitiba, mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade TUIUTI do Paraná. E-mail: cheilazaluca@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-8189-3549>

with professors from the RMEC. From the analysis, it was possible to verify the impact of remote teaching for students from municipal schools in Curitiba, especially those in vulnerable situations, who had practically no progress, literacy was compromised, as well as the socialization of (the) same.

Keywords: Remote teaching; pandemic; teaching-learning; Elementary School I; Curitiba.

INTRODUÇÃO

O Ensino-aprendizagem é complexo na medida em que envolve uma série de ações e interações entre professor (a) e estudante. São processos interdependentes que não dispensam o diálogo entre aquele que aprende e aquele que ensina. Ou seja, é necessário estabelecer a conexão entre as partes envolvidas que, embora em situações diferentes, caminham para o mesmo objetivo, que é a aprendizagem. Nesse processo, o professor (a) exerce um papel fundamental, o qual, durante a pandemia da Covid 19, ficou comprometido.

Nesse contexto, o artigo busca levantar algumas considerações acerca das implicações do modelo de ensino remoto, adotado no período de 2020-2021, por conta da pandemia da Covid 19 e o reflexo na aprendizagem dos (das) estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5ºano). O objetivo é verificar como o ensino remoto impactou na aprendizagem de estudantes de escolas públicas do Ensino Fundamental I, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RMEC). A nossa pergunta de partida é a seguinte: quais são os impactos do ensino remoto na aprendizagem dos (as) estudantes das escolas da RMEC e as lacunas deixadas pelo tempo da Covid 19 e que poderão impactar na vida futura de meninas e meninos, principalmente daqueles (as) em situação de vulnerabilidade?

Visando responder a nossa problemática, recorreremos a pesquisa bibliográfica sobre o assunto e a entrevistas semiestruturadas com professores (as) da RMEC, as quais nos permitiram, qualitativamente, verificar detalhes que não estão presentes na literatura. Pois, “as leituras ajudam a fazer o balanço dos conhecimentos relativos ao problema de partida; as entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou ractificam o campo de investigação das leituras” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998: 69). Cabe salientar, que os (as) entrevistados (as) terão os seus nomes ocultos e não serão identificados (as), de modo que, os excertos das respostas dadas por eles (as),

serão nomeadas nesse artigo como entrevista.

Todas as informações recolhidas foram selecionadas e posteriormente analisadas com o propósito de responder a nossa pergunta de partida e atender o nosso objetivo acerca da questão, no que envolve as escolas municipais de Curitiba.

PANDEMIA, ENSINO-APRENDIZAGEM E PROFESSORES

O acesso ao Ensino Fundamental foi amplamente democratizado a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 e de outras legislações que a sucederam, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de 1996, que passaram a garantir aos filhos das classes populares a obrigatoriedade do acesso ao Ensino Fundamental a quem, até então, reservava-se o trabalho precarizado, desde muito cedo.

É inegável que a obrigatoriedade do acesso ao Ensino Fundamental exarado na CF de 1988 se constitui um grande avanço se considerar, que até então era restrito à uma parcela da população brasileira. No entanto, há que se ressaltar que uma vez na escola, os filhos das classes populares continuaram e, ainda continuam, em desvantagem, tendo em vista que a desigualdade social perpassa também o ambiente escolar. Conforme aponta Dubet, “simplesmente a escola não consegue escapar à pressão as desigualdades sociais. Pode-se mesmo pensar que as condições da igualdade de oportunidades não são plenamente realizáveis numa sociedade desigual.” (DUBET, 2008. p. 29).

Assim, se antes a exclusão se dava pela negação de oportunidades com relação ao acesso dos filhos das classes populares à escolarização, a partir da democratização do acesso, dada com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, a exclusão passou a se dar dentro da instituição escolar, tendo em vista o fracasso dessa instituição frente às demandas desse novo perfil de estudante. Tal situação supõe uma nova demanda com relação à garantia do direito à educação, qual seja, a da permanência desses (as) estudantes na escola, tendo em vista que os índices de reprovação e de evasão escolar passaram a refletir a derrota institucional no que se refere ao sucesso escolar dos novos estudantes que passaram a frequentá-la.

A fragilidade do sistema educacional brasileiro alimentado pelo alto

índice de abandono escolar indubitavelmente, não atende às necessidades de aprendizagem e socioeducativas e a situação se agrava, quando confrontada com problemas sociais ou de outra natureza. A incapacidade de reação imediata frente às mudanças, que exigem reorganização estrutural e pedagógica compromete qualitativamente, as ações, as quais em muitas ocasiões não são refletidas e nem avaliadas, mas improvisadas.

Em 2020, com a chegada e o agravamento da pandemia da Covid 19 e a consequente suspensão das aulas presenciais, os (as) professores (as) e as escolas tiveram que se reinventar. Ante à crise sanitária, o ensino remoto surgiu como uma alternativa possível às aulas presenciais, que naquele momento foram inviabilizadas. A princípio foi assegurado o ano letivo, mas sem uma avaliação prévia das possíveis perdas que afetariam os(as) estudantes e principalmente, os mais vulneráveis que, por não terem sido atendidos por conta da ausência de condições materiais ou ainda pela indisponibilidade de um adulto que pudesse acompanhá-los (as) durante as aulas remotas, ficaram sem atendimento, o que resultou em grande defasagem de aprendizagem.

Além disso, ressalta-se que os (as) estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), portanto, de seis (6) a dez (10) anos de idade, em média, ainda não têm a autonomia necessária que lhes permite acompanhar as aulas oferecidas pela televisão ou pela *Internet*, sem dispor da orientação ou da presença de um adulto responsável que, em muitos casos, não teve disponibilidade para isso por conta de estar trabalhando.

Segundo um professor da RMC, que iremos identificar como C, quando perguntado se foi possível garantir a qualidade do ensino, no período durante as aulas remotas, ele respondeu o seguinte:

De modo algum, especialmente por 3 questões: as aulas remotas em vídeo oferecidas ao estudante se descolavam da realidade do processo de ensino e aprendizagem, especialmente pelo modo de trabalhar o conteúdo e o avanço, por diversas vezes, de assuntos que deveriam ser trabalhados com maior parcimônia; boa parte dos estudantes não tiveram estrutura física e familiar para acompanhar as aulas; o auxílio pedagógico, principalmente no ciclo 1, não era oferecido aos estudantes por parte das famílias, deixando eles ao sabor de sua própria sorte e competência que não estava amadurecida para ser autodidata (ENTREVISTA, 2022).

No município de Curitiba, portanto, a Secretaria de Educação implementou um modelo de ensino remoto que consistiu na disponibilização aos estudantes, pela televisão ou pela *Internet*, de aulas ministradas por professores da própria rede. Aos estudantes caberiam acompanhar essas aulas e realizar as atividades elaboradas por seus(suas) professores(as). As atividades deveriam ser devolvidas à escola para que, a partir delas, os(as) docentes pudessem acompanhar o processo ensino-aprendizagem dos(as) seus/suas estudantes.

À primeira vista, a estratégia adotada pelas escolas municipais de Curitiba pareceu coerente. No entanto, após análise verifica-se que o procedimento empregado não levou em consideração os fatores que direta ou indiretamente estão ligados ao sucesso ou insucesso do ensino-aprendizagem, dos quais se destacam os aspectos estruturais e, principalmente, de interação entre docente e estudante. Nesse sentido, de acordo com C, a não consideração desses aspectos se converteram nas principais dificuldades enfrentadas pelos (as) professores (as) durante o período de ensino remoto. Segundo ele,

Ausência de interação entre professor e estudante, e, quando era o caso, sem a oferta de qualquer estrutura oferecida pela Secretaria de Educação, tais como Internet, computador e afins. Cobrança em cima de resultados e avaliações sobre conteúdos que os estudantes pouco acessavam e, enquanto docentes e em decorrência do contexto pandêmico, não trabalhávamos diretamente com os estudantes. É possível inferir esta situação em uma perspectiva de assédio moral, pois, ao menos na escola que eu trabalho, a direção escolar buscava coagir os docentes a apresentar avaliações precisas em torno de resultados de estudantes que não tínhamos qualquer acompanhamento pedagógico efetivo (ENTREVISTA, 2022).

Apesar do empenho de professores (as) para garantir a aprendizagem a todos(as) os(as) estudantes, nem sempre foi possível, pois, além da pouca idade das crianças e, portanto, a falta maturidade para esse tipo de ensino e a ausência de acompanhamento efetivo por parte de um (a) responsável adulto (a), acentuou as diferenças entre os(as) alunos(as) com dificuldade de aprendizagem e o agravamento daqueles(as) em situação de vulnerabilidade social.

Assim, se antes da pandemia já havia problemas com relação à garantia do direito à educação pública com qualidade, o ensino remoto, dela decorrente,

agravou ainda mais a situação, tendo em vista que a realidade social dos filhos das classes trabalhadoras não os permitiu, em muitos casos, que sequer tivessem acesso às aulas disponibilizadas no modelo remoto de ensino, seja por falta de computador/*Internet*, seja por falta de televisão, que em várias circunstâncias, poderia ser em número insuficiente para atender as demandas de todos (as) os (as) estudantes da casa.

Em 2019, segundo o IBGE, 95,9% dos estudantes das escolas públicas não usavam a *Internet*. Dentre esses, tomando-se como referência a faixa etária a partir dos 10 anos, 45,9% não utilizavam o sistema por questões financeiras e 11,4% por não ter o serviço disponível (IBGE, 2019). Portanto, esse instituto de pesquisa afirma que 4,1 milhões de estudantes, da rede pública no Brasil, não tinham acesso a esse serviço. É importante salientar que nas regiões Norte e Nordeste a situação tornou-se mais grave.

Os dados estatísticos, que retratam a realidade das escolas públicas brasileiras, não foram considerados para o desenvolvimento de estratégias para superar os desafios decorrentes da pandemia. Pois, durante a pesquisa para a escrita desse artigo, não foram encontrados estudos que demonstrem a análise desses dados para a criação de um plano de ação mais adequado para o período da pandemia. Desse modo, a dificuldade de acesso à *Internet* por parte dos (as) estudantes foi praticamente desconsiderada e, quanto aos professores, precisaram adaptar-se ao modelo de ensino remoto e aprender a lidar com as novas demandas que lhes foram exigidas.

Aos docentes coube a responsabilidade de assegurar a continuidade das aulas e demais atividades sob condições adversas e com pouco suporte/capacitação para fazer frente à nova realidade. Conforme afirma C, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba não ofereceu assistência suficiente e, “em termos de suporte, houve um contrato com a plataforma google, mas a capacitação era mais voltada para um discurso motivacional do que ações efetivas para o processo de ensino-aprendizagem” (C, 2022).

Ainda, em relação aos professores da RME de Curitiba, o trabalho remoto consistiu no acompanhamento de videoaulas, no preenchimento de planilhas, nas quais deveriam constar informações acerca dessas videoaulas, na elaboração das atividades que eram entregues aos estudantes, no seu recebimento e no acompanhamento do que era ou não devolvido pelas famílias.

Além disso, alguns professores, por iniciativa própria, ou atendendo à solicitação de sua chefia imediata, ministraram aulas aos seus estudantes, usando algum recurso tecnológico. Outros, devido à necessidade de acompanhar o processo ensino-aprendizagem de seus (as) discentes, lançaram mão de avaliações pelo *Zoom* ou *Google Meet*, por exemplo. Nesses casos, pelo *WhatsApp*, agendava-se um horário com as famílias dos (as) estudantes, abria uma sala *online*, disponibilizava o *link* e avaliava a aprendizagem, remotamente.

AS CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As consequências deixadas pela pandemia são várias e atingiram os(as) estudantes cognitiva, afetiva, emocional e economicamente. Apesar da pouca idade, muitos vivenciaram momentos difíceis que vão desde a perda de familiares, falta de bens necessários à sobrevivência, mudança de rotina entre outras, que direta ou indiretamente dificultaram a aprendizagem.

A ausência de análises e reflexões pedagógicas efetivas sobre a decisão tomada no auge da pandemia, levou a uma desigualdade ainda maior entre os(as) estudantes de classes socioeconômicas privilegiadas e os das classes vulneráveis, pois enquanto os primeiros tinham acesso à *Internet*, computador e demais recursos necessários para que pudessem levar à cabo a aprendizagem, aos outros coube aguardar o retorno às aulas presenciais.

As condições socioeconômicas vulneráveis, às quais está submetida uma parcela significativa da população brasileira, somada a uma educação já deficiente e as condições de trabalho docente, em muitos casos, precarizadas, sem dúvida alguma, impactaram negativamente na aprendizagem dos (as) estudantes de escolas públicas. As diferenças existentes em sala de aula, que demandam metodologias flexíveis e adaptações para atender os(as) estudantes em suas especificidades foram dificultadas no ensino remoto, tendo em vista que o distanciamento físico não permitiu o desenvolvimento das relações interpessoais entre professor (a) e estudante.

Um alto grau de empatia talvez seja o fator mais relevante numa relação, sendo, sem dúvida, um dos fatores mais importantes na promoção de mudanças e de aprendizagem. [...] quando

o professor demonstra que compreende o significado, para o aluno, das experiências em sala de aula, a aprendizagem melhora (ROGERS, 1977, p.42).

A metodologia a ser utilizada em sala de aula, demanda planejamento e, por vezes, de ajustes para atender com qualidade o (a) estudante na sua particularidade, pois nem todos (as) aprendem do mesmo modo e ao mesmo tempo. Nesse sentido, a presença empática do (a) professor (a) faz a diferença no que concerne ao fator de desempenho que se busca por meio do ensino. Para Paulo Freire,

A educação das crianças, dos jovens e dos adultos tem uma importância muito grande na formação do homem novo e da mulher nova. [...] Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade” (FREIRE, 1989, p.48).

Por muito tempo, a educação esteve vinculada à reprodução do conhecimento sem se preocupar com o modo de como cada pessoa aprende e sem considerar as singularidades inerentes ao ser humano que aprende e ao mundo que o rodeia. Hoje, sabe-se que é preciso compreender e respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante e as diferentes demandas de cada um. Para isso, é imprescindível a relação que se estabelece entre o (a) docente e o (a) discente.

A reflexão pedagógica, nesse caso, necessita debruçar-se sobre a questão: qual a contribuição de cada dimensão do humano, que precisa ser considerada na formulação da meta educacional? A realização do ser humano precisa observar sua multidimensionalidade e o perigo de afastar-se dela, para não aderir a propostas reducionistas. (RÖHR, 2013, p. 158).

Quando partimos do pressuposto que ensinar não é apenas a reprodução do conhecimento, mas a construção de novos conhecimentos trazemos à tona a necessidade de contemplar todas as dimensões humanas, incluindo as singularidades cognitivas, socioeconômicas e culturais. Isso praticamente não foi feito para a adaptação do ensino presencial ao ensino remoto. Pode-

se argumentar que não havia tempo, ante a urgência imposta pela pandemia; contudo, esse estudo já deveria ter sido feito no Brasil, a partir de dados existentes. Em se tratando de um país multicultural, desigual e de dimensão continental, as propostas educacionais não podem visar apenas cumprir metas, mas criar políticas públicas de ensino compatíveis com a realidade nacional e regionais/locais, a fim de oferecer um ensino com qualidade e, também de se preparar para os imprevistos. Pois, “o surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo” (MORIN, 2000, p. 81).

Ignorar o devir e a realidade dos estudantes e adotar uma política pública universalista ou uma metodologia única para atender a diversidade, normalmente implica em fracasso. Prova disso são as consequências deixadas pelo período da pandemia da Covid 19. Embora a pandemia tenha surgido de modo inesperado, como já salientamos, deveriam ter sido levadas em consideração as condições socioeconômicas da maioria dos (as) estudantes brasileiros (as), a partir de dados e informações existentes de cada região do país e que é de conhecimento do poder público. No entanto, isso não foi feito de fato e hoje já começam a aparecer as consequências, cujos reflexos, de acordo com estudos, não serão extintos a curto prazo.

A PANDEMIA DA COVID 19 E O AGRAVAMENTO DA EXCLUSÃO ESCOLAR

A exclusão escolar que ao longo da história do Brasil faz parte da nossa realidade foi agravada com a pandemia. Segundo estudo realizado pela Unicef, “a exclusão escolar antes e durante a pandemia, mostra que o Brasil corre o risco de regredir duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação [...]” (UNICEF, 2021).

As crianças mais afetadas pela exclusão escolar no Brasil durante a pandemia se encontram na faixa etária de 6 a 10 anos (UNICEF, 2021). Dados estatísticos apontam para uma queda na aprendizagem, de acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os (as) estudantes de 5º ano regrediram significativamente em 2021 se comparado com 2019. Em Língua Portuguesa, em 2019, a média foi de 223 pontos e em 2021 essa média caiu para 194 pontos. Em Matemática passou de 243 pontos em 2019 para 196 pontos em 2021. O abandono escolar em 2020 foi de 10,8% no Ensino Médio e de 4,6% no

Ensino Fundamental (INSTITUTO ALICERCE, 2022).

O fator preponderante para a evasão escolar é socioeconômico, que não é um fato novo, mas que se acentuou durante a pandemia e continua em destaque no presente momento. O abandono escolar entre os(as) estudantes de classes sociais mais baixas é quase o dobro se comparado entre aqueles(as) de classes sociais mais altas. As estatísticas apontam que, a evasão escolar nas classes D e E é de 10,6%, enquanto nas classes A e B são de 6,9%. (INSTITUTO ALICERCE, 2022). De acordo com a UNICEF, entre os Estados brasileiros que adotaram o ensino remoto, apenas 15% ofereceram aparelhos aos estudantes e menos de 10% custearam a *Internet* (INSTITUTO ALICERCE, 2022).

A pressão exercida pela pandemia num contexto de exclusão social e de sistema educacional deficitário agravou substancialmente, as condições de ensino-aprendizagem, o que acaba por fortalecer as desigualdades sociais e econômicas e distancia cada vez mais o(a) estudante menos favorecido(a) do direito à cidadania, quando prevê uma regressão educacional de aproximadamente duas décadas. Esse panorama passa a exigir políticas públicas capazes de pelo menos reduzir esse problema endêmico na nossa educação e que agora tornou-se mais grave.

O esforço para reverter essa situação requer medidas capazes de superarem os obstáculos econômicos e sociais e garantir os direitos de crianças e adolescentes assegurados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e nas legislações internacionais, nas quais o Brasil é signatário. Não é desconhecida a classe social mais afetada pela pandemia e, também para quem o ensino chega de modo precário ou ainda não chegou.

A exclusão escolar tem classe e cor. A situação de vulnerabilidade em que se encontram crianças e adolescentes pobres, pretas(os), pardas(os) e indígenas, no Brasil, não é uma coincidência, não é resultado de um processo histórico que, tal como a natureza, não é previsível nem controlável, mas da manutenção de escolhas que condenam grandes parcelas da população à invisibilidade, ao abandono e ao silenciamento (UNICEF, 2021).

Nesse contexto, se antes da pandemia, já se faziam necessárias políticas públicas que dessem conta de melhorar a qualidade da educação no Brasil, depois dela, mais do que nunca, tais políticas se tornam imprescindíveis, caso

contrário, o país amargará mais algumas décadas de atraso no que se refere à educação, em comparação à países desenvolvidos.

Hoje, “as parcelas da população em idade escolar mais excluídas concentram-se entre crianças de 4 e 5 anos e entre adolescentes de 15 a 17 anos” (UNICEF, 2021, p. 8). Essas informações chamam a atenção para o risco de infâncias perdidas e uma fase adulta sujeita ao subemprego, a exploração e a condição de sobrevivência sub-humana. Nesse sentido é visível o agravamento de um ciclo de exclusão social e educacional, o que exige políticas públicas efetivas para que a ciclo de pobreza possa ser rompido.

Em grande parte, o abandono escolar é consequência da situação de vulnerabilidade de muitos (as) estudantes, para os quais a escola e o ensino ainda é algo desconectado de suas realidades. O papel social da escola, que é o de estabelecer vínculos sociais e de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, físicas e afetivas dos indivíduos, deve centrar-se no combate aos fatores sociais externos ao ambiente escolar, como a pobreza econômica, o racismo, o preconceito entre outros. A incidência desses fatores afetam o ser humano, desestimulam o interesse em aprender e culmina numa aprendizagem deficitária e no conseqüente abandono escolar. Mas, nem sempre isso acontece, porque o ser humano em sentido integral, ainda não é o centro do processo educativo, o que se constitui um erro grave. Pois,

O nosso aluno tem de ser considerado em sua plenitude, e não apenas como uma criança que está à disposição do professor e da escola para ser ensinado. Se a preocupação da escola é formar cidadãos, o aluno precisa ser visto como indivíduo que vive em sociedade [...] (CALLAI; CALLAI, 2002, p. 66).

As motivações que interferem no processo de aprendizagem são vários, entre os quais se destacam a questão econômica, social, afetiva, familiar, habitacional, nutricional, entre outras. No entanto, nem sempre essas demandas são consideradas de fato para tentar ao menos reduzi-las.

A partir de currículo e metodologia universalizados, constituídos mediante uma cultura dominante que prevalece nas escolas, ocorrem tentativas de ensinar, de alfabetizar e de potencializar a socialização. Mas, as incompatibilidades daquilo que se pretende ensinar àqueles(as), cuja realidade e culturas são

desvinculadas da cultura e dos métodos padronizados inviabiliza atingir o que se pretende ou o que se exige.

A covid 19 impactou gerações e comprometeu para além da alfabetização e aprendizagem, o processo de socialização. Nesse contexto, é cada vez mais urgente a criação de medidas capazes de superar esse hiato criado pela pandemia, que atrasou o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para as crianças, que estavam habituadas com as aulas presenciais, foi difícil adaptarem-se às salas virtuais e a situação tornou-se mais grave para aquelas que nem tiveram acesso às aulas remotas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No rescaldo da pandemia verifica-se sobremaneira, a debilidade das políticas públicas voltadas à Educação, as quais geralmente, negligenciam questões fundamentais no que se refere à oferta de um ensino com qualidade para todas as crianças e adolescentes. Isto porque, por meio de políticas públicas universalistas, não contemplam as especificidades de uma parte significativa da população brasileira, que devido a sua suscetibilidade econômica e social tem dificuldade de atender as exigências educacionais.

O isolamento social imposto pela pandemia, exigiu a rápida migração do ensino presencial para o ensino remoto e a fragilidade do sistema educacional brasileiro, que historicamente é o receptor imediato de crises de diversas naturezas, mais uma vez se mostrou incapaz de responder, de modo satisfatório, à crise provocada pela Covid 19, comprometendo sobretudo, os (as) estudantes econômica e socialmente mais fragilizados (as). De posse dessa análise foi possível verificar pontos essenciais do período tratado, o panorama atual do ensino no pós-pandemia e as consequências futuras.

O ensino remoto não foi capaz de atender com qualidade os (as) estudantes de modo geral e, em se tratando da Educação Básica, não estavam preparados (as) para a mudança brusca do ensino presencial para o ensino remoto. Isso comprometeu a aprendizagem, principalmente das crianças em fase de alfabetização e daquelas em situação de vulnerabilidade, que sequer tinham condições de acessar às aulas remotas. A precariedade educacional e a dificuldade de acesso às tecnologias, que atingem os (as) estudantes mais

carentes de Curitiba e do Brasil, foram intensificadas com a chegada da pandemia, pois expôs esses problemas e abriu na aprendizagem uma lacuna ainda maior.

O cenário atual, decorrente do ensino remoto, conta com estudantes de 5º ano ainda não alfabetizados, os quais no próximo ano estarão matriculados no 6º ano. O que causa estranheza é que somente no mês de setembro deste ano (2022), a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, promoveu ações mais efetivas para dar conta da defasagem de aprendizagem desses estudantes. Uma delas, consistiu em liberar hora-extra para os(as) professores (as) para trabalharem duas (2) horas semanais com esses (as) alunos (as), em extensão de carga horária ou em contraturno. Outra ação, refere-se ao Programa de Recuperação de Aprendizagem dos Estudantes (PRAER) da RME, que, em linhas gerais, trata-se de formação direcionada à professores(as) regentes de turmas de 3º e 4º anos, visando recuperar as demandas de alfabetização dos (as) estudantes que se encontram com defasagem de aprendizagem. Essa formação acontece no período da noite, uma vez na semana e é remunerada.

Diante da morosidade por parte da SME de Curitiba com relação a implementação dessas ações, evidencia-se que, de fato, a educação ainda não se constituiu em prioridade. Pois, ações como as que foram descritas poderiam ter sido implementadas pela mantenedora já no início deste ano letivo, tendo em vista que, ainda em período de ensino remoto, os (as) estudantes foram submetidos às avaliações de aprendizagem, entre elas, a Prova Brasil, cujos resultados já demonstravam as defasagens de aprendizagem dos estudantes da RME do município.

Conforme avaliam os (as) professores (as) da Rede Municipal de Curitiba, o impacto do ensino remoto para o futuro escolar das crianças do Ensino Fundamental foi catastrófico. Pois, os (as) estudantes praticamente não tiveram avanço na aprendizagem e a socialização foi prejudicada.

Verifica-se, portanto, que as crianças matriculadas nas escolas de Curitiba, também apresentam defasagem na aprendizagem, como os(as) demais estudantes de escolas públicas brasileiras. Os desafios enfrentados no momento pelas escolas e professores (as) são imensos, pois muitas crianças, que avançaram de ano, nem se quer estão alfabetizadas e ainda, apresentam atraso no processo de socialização.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS IBGE. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publicanaotinhamacessoem2019#:~:text=PNAD%20Cont%C3%ADua,Internet%20chega%20a%2088%2C1%25%20dos%20estudantes%2C%20mas%204,n%C3%A3o%20tinham%20acesso%20em%202019> Acesso em 25 out. 2022.

CALLAI, H. C.; CALLAI, J. L. Fichas metodológicas para o ensino de geografia e história. Ijuí: Unijuí, 2002.

DUBET, François. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Autores Associados. São Paulo Cortez, 1989.

IBGE – Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone para uso pessoal 2019. Rio de Janeiro, RJ, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf Acesso em 25 out. 2022.

INSTITUTO ALICERCE. As principais consequências da pandemia na educação. Londrina, PR, 2022. Disponível em: <https://blog.institutoalicerceedu.org.br/universo-instituto-alicerce/cenario-educacional/as-principais-consequencias-da-pandemia-na-educacao/> Acesso em: 10 out. 2022.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. Brasília, DF: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2ueKoaHWmNjExZDBhN2MtZDFhNy00MmVhLWFiMDItMGFiNjhjNWE3OTZl/view?resourcekey=0-TN1-CTIjHxjqxafvrjlmfQ> Acesso em 27 out. 2022.

MENDES, G. do S.C.V; SORDI, Mara Regina Lemes De. MOLINA, A. da S. Em luta pela qualidade social da escola pública: #somostodosoziel. IN: VARANI, Adriana. et al. (org.). Qualidade(s) da Escola Pública: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando, 2017. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_geisa/24?ff&e=28659921/53417866 Acesso em 25 de out. 2022.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. Manual de Investigação em Ciências Sociais. 2ª ed. Lisboa: Gradiva – Publicações, 1998.

ROGERS, Carl Ranson. A pessoa como centro. São Paulo: EPU, 1977 UNICEF - Cenário da Exclusão Escolar no Brasil - Um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação. Nova Iorque, EUA, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil> Acesso em 25 out. 2022.