



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

BHEATRIZ CORTEZ NEGREIROS

**OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE DURANTE A
PANDEMIA DE COVID-19 EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Araguaína/TO
2022

BHEATRIZ CORTEZ NEGREIROS

**OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE DURANTE A
PANDEMIA DE COVID-19 EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Norte do Tocantins, para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Gustavo Paulino
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Domenica Palomaris Mariano de Souza

Araguaína/TO
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

N385d Negreiros, Bheatriz Cortez.

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL . / Bheatriz Cortez Negreiros. – Araguaína, TO, 2022.

66 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino de Ciências e Matemática, 2022.

Orientador: Marcelo Gustavo Paulino

Coorientadora : Domenica Palomaris Mariano de Souza

1. Ensino público. 2. Vírus. 3. Educação. 4. Pandemia. I. Título

CDD 510

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

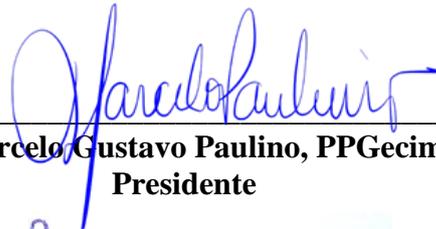
BHEATRIZ CORTEZ NEGREIROS

**OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR E O TRABALHO
DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 EM UMA
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Foi avaliada para obtenção de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 11 de novembro de 2022.

Banca Examinadora



Prof. Dr. Marcelo Gustavo Paulino, PPGecim, UFNT
Presidente



Profa. Dra. Lidianne Salvatierra Paz Trigueiro, PPGBEC, UFNT
Membro externo



Prof. Dr. Wagner dos Santos Mariano, PPGecim, UFNT
Membro interno

Araguaína/TO
2022

*Com amor, dedico esta dissertação a Deus, e aos meus pais, Manoel
Messias e Marineis, que são os alicerces fundamentais para ter
chegado até aqui.*

“O Senhor é a minha força e o meu escudo; nele o meu coração confia, e dele recebo ajuda. Meu coração exulta de alegria, e com o meu cântico lhe darei graças”.

(Salmos 28:7)

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, saúde e conhecimento, por ter ouvido as minhas orações e me concedido forças até quando eu mesma não acreditei, obrigada Senhor, me alegro em ti, confio e entrego todos os meus dias, em nome do teu amado filho Jesus, que vive e reina para todo sempre.

Aos meus pais, Manoel Messias Dias Negreiros e Marineis Cortez Marinho Negreiros, por terem me criado e incentivado a estudar em uma universidade Federal desde muito nova, foram a minha maior motivação, sem o apoio e amor de vocês seria impossível alcançar meus objetivos acadêmicos. Eu carrego a certeza de que posso depositar todas as minhas expectativas futuras em vocês, que serei agraciada com a coragem que me passam, e a mansidão que me acalmam. Obrigada mãezinha e paizinho, meu amor pelos dois é sem medidas, além de indescritível.

As minhas irmãs Letticia e Loislene, aos meus cunhados Ivonei e Wevertiom por fazerem o que estavam ao alcance de vocês para me apoiar, me alegrar e se disporem a todo instante para me ver bem, desde os pequenos detalhes, até os grandiosos, como foram as orações de cada um em prol desta conquista, que Deus os retribua em bençãos dos céus.

Ao meu namorado Marcusuel Camêlo, que chegou no final desta caminhada, mas se fez presente me encorajando, me dando carinho, entendendo todas as minhas inquietudes, sendo compreensivo para que tivesse longe/perto para estudar e dessa forma cuidando do meu emocional, obrigada meu amor, por ter se tornado um presente na minha vida e por me despertar os melhores e maiores sentimentos, estava precisando só de você para segurar a minha mão nessa chegada.

As minhas amigas, Karollyne que foi minha dupla do começo ao fim, que sofreu comigo desde a inscrição para ingressar no programa às dúvidas para a defesa, e alegrias compartilhadas a cada degrau alcançado para a chegada, a Milene e Carollyne Jully por estarem sendo ombro amigo desde a graduação, sempre ali quando precisei, a Brenda por me motivar todos os dias no trabalho, a Leane e Patrícia pela atenção prestada e cuidado diário.

Ao meu orientador Prof. Dr. Marcelo Gustavo Paulinho e minha coorientadora Profa. Dra. Domenica Palomaris Mariano de Souza por terem me conduzido tão sabiamente em cada versão que os enviava para conclusão desta pesquisa. Grata por tanto aprendizado, paciência e crescimento, vocês são os exemplos de profissionais que eu sigo e desejo alcançar, um prazer aprender com vocês.

Aos meus estudantes, que diariamente me mostram como educar revigora nosso eu, nos torna mais humana e empática, nos ensina que ser professor (a), é ser a constante inspiração de alguém. Cada feedback carinhoso após as aulas ministradas durante esses anos de mestrado me fortaleceu para vencer esta etapa também por eles, pois eles me têm como “a melhor professora de Biologia” e eu não poderia decepcioná-los deixando de fazer o meu melhor por este trabalho.

A banca em especial na pessoa do Prof. Dr. Wagner dos Santos Mariano, da Profa. Dra. Lidianne Salvatierra Paz Trigueiro e da Profa. Dra. Domenica Palomaris Mariano de Souza por terem aceitado o convite de avaliar esta pesquisa, tanto na qualificação (aprovada por eles) quanto na defesa. Agradeço pelas considerações, que sem dúvidas contribuíram significativamente para conclusão desta dissertação.

Ao Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva (CEGTINNS) e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática (PPGecim) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) pela oportunidade concedida de atuação acadêmica e crescimento pessoal, eu com certeza hoje, sou diferente da Bheatriz que iniciou este mestrado, e isto se deu graças a estas instituições de ensino que vem mudando a vida de tantas pessoas, como mudou a minha, sendo assim, mais uma testemunha para dizer que a educação transforma.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Fluxograma dos Ciclos de Desenvolvimento para a implantação do modelo integral nas Diretoria Regional de Educação (DREs) do Tocantins.....33
- Figura 2.** Fachada do Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva (CEGTINNS), registrada em 22 de agosto de 2016, antes da reforma para implantação da ETL.....34
- Figura 3:** Fachada do Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva (CEGTINNS), registrada em 31 de set. de 2022, após da reforma para implantação da ETL.....35
- Figura 4:** Dificuldades no ensino remoto expressas na tabela de Vitor *et al.* (2020)40
- Figura 5:** Recursos utilizados segundo Gestrado (2020), para ministrar aulas à distância.....62

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Legislação COVID-19 – Educação.....	55
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Elenco de perguntas que compunham a entrevista semiestruturada com o Professor Coordenador de Área (PCA).....	26
Quadro 2: Elenco de perguntas que compunham a entrevista semiestruturada com os professores de Ciência.....	53

LISTA DE MAPA

Mapa 1: Mapeamento dos municípios do estado do Tocantins que faziam parte do modelo ETI no Programa Escolas Jovem em Ação em 2021.....	30
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
PPGecim	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
ETI	Educação em Tempo Integral
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEMED	Secretaria Municipal da Educação
SIN	Projeto Salas Integradas
CIEMs	Centros Integrados de Educação Municipal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ICE	Programa do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
UE	Unidade Escolar
PCA	Professor Coordenador de Área
CEGTINNS	Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes Da Silva
UC	Unidades de Contexto
UR	Unidades de Registro
DRE	Diretoria Regional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
CENNS	Colégio Estadual Nazaré Nunes da Silva
PDRIS	Programa de Desenvolvimento Regional Integrado e Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
CP	Coordenação Pedagógica
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
TGE	Caderno de Tecnologia de Gestão Educacional
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
PEB	Práticas Experimentais de Biologia
RE	Roteiro de Estudo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

	Anísio Teixeira
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
SAETO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins
SEDUC	Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins
COVID-19	Coronavírus
CEE/TO	Conselho Estadual de Educação - Governo do Tocantins
DOE/TO	Diário Oficial do Estado do Tocantins

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
ARTIGO I.....	21
INTRODUÇÃO	22
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	25
RESULTADOS E DISCUSSÃO	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS	44
ARTIGO II	49
INTRODUÇÃO	49
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	52
RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS	66

APRESENTAÇÃO

No Brasil, o modelo de Educação em Tempo Integral (ETI) tem sido assunto frequente nas discussões da esfera de ensino público, por estar sendo adotado em todo território nacional, em especial na Educação Básica (EB) de escolas públicas. Assim, a ETI têm sido um dos modelos de educação mais consolidados para garantir aprendizado pessoal e futuro profissional dos estudantes. Foram construídas diferentes alternativas pedagógicas em todo o mundo, em geral, baseadas na ampliação de tempo do estudante dentro da escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), são os documentos legais que estabelecem o direito à educação integral a todas as crianças e adolescentes do país. A LDB preconiza, para tanto, a progressiva implantação do ETI nas instituições nacionais públicas, sendo que, o Art. 34 descreve “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...]§” (BRASIL – LDB Lei 9.394/1996).

No que se refere ao Tocantins, a Escola Jovem em Ação é um Programa de Fomento à ETI introduzido na rede estadual de ensino em 2017. Propõe como principal foco, o sucesso dos estudantes por meio da melhoria no desempenho estudantil e da promoção do protagonismo juvenil e da construção para a formação autônoma dos seus Projetos de Vida, que é considerado o principal componente curricular inserido neste programa. A Portaria nº 272/2017, ressalta que, durante a permanência no programa, a escola seja monitorada, dessa forma, introduzir o Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) promove uma mudança curricular e estrutural significativa nas unidades educacionais. De acordo com a Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins (SEDUC) é fundamental verificar e acompanhar a implementação e aplicação dos recursos, visando atender não só a estrutura física, mas criar uma nova perspectiva de escola, onde os estudantes devem ter acesso às salas de aula temáticas, aulas práticas, disciplinas eletivas, estudos dirigidos e uma série de mudanças curriculares que têm como objetivo prepará-los tanto para o ingresso à universidade quanto para o mundo do trabalho.

O modelo adotado tem demandado muito empenho das unidades de ensino para que haja adaptações estruturais e cognitivas na formação dos estudantes tocantinenses. Porém, a pandemia do COVID-19, interferiu no funcionamento das escolas e dos sistemas educacionais de todo o mundo. Logo, medidas dentro do país abrangeram o fechamento das instituições de ensino para evitar a circulação e a aglomeração de pessoas, e conter a propagação do vírus.

Dessa forma, em todos os estados brasileiros houve interferência na educação, no estado do Tocantins. Por exemplo, havia sido planejado a ampliação em alguns outros municípios que ainda não possuía a implementação do programa Escola Jovem em Ação no ano corrente a pandemia, que carrega a modalidade ETI em escolas tocantinenses, mas que teve significativos atrasos devido ao COVID-19, porém, não deixou de vigorar em 2020, mesmo com a paralisação das aulas presenciais pelo novo vírus.

Diante disso, surgiram reflexões do momento atípico que o ano provocou, em que o mundo “estacionou”, inclusive a Educação, e no decorrer das adversidades geradas pela pandemia, as escolas foram aos poucos voltando a sua normalidade dentro do que se era possível mantendo as medidas preventivas. Assim, o vigente estudo buscou ter conhecimento de quais as ações que se fizeram necessárias para a continuidade da proposta da ETI em meio a um cenário pandêmico no ano de 2020, no Tocantins, e quais foram os desafios enfrentados pelos docentes de Ciências durante este período.

A presente dissertação está dividida em dois estudos, formatados em artigos. O primeiro artigo é intitulado “Transição do ensino regular para o ensino de tempo integral durante o primeiro ano pandêmico da COVID-19 em um colégio público do Tocantins”. O segundo artigo é intitulado “Os desafios enfrentados pelos docentes de Ciência durante o primeiro ano pandêmico da COVID-19 no sistema de ensino de tempo integral em um colégio público do Tocantins”.

ARTIGO I

TRANSIÇÃO DO ENSINO REGULAR PARA O ENSINO DE TEMPO INTEGRAL DURANTE O PRIMEIRO ANO PANDÊMICO DA COVID-19 EM UM COLÉGIO PÚBLICO DO TOCANTINS

RESUMO

Durante o período em que o mundo passava por uma pandemia, causada pela COVID-19, foi implementada a Educação em Tempo Integral (ETI), no Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva (CEGTINNS), na cidade de Aguiarnópolis - TO. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi investigar a ETI em um colégio público da educação básica do Tocantins, visando explicitar ações de aprimoramento e desenvolvimento metodológico na implantação do modelo integral em cenário pandêmico durante a COVID-19. Para isto, foi realizada uma pesquisa documental, de análise qualitativa, tendo como base de informação, as Leis, Portarias, Decretos, Pareceres e Resoluções, publicadas no Brasil. A coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada, e uma análise das respostas com a transcrição total do relato de acordo com o método de Análise de Conteúdo de Bardin. O estudo indica que a modalidade integral foi consolidada inicialmente apenas na 1^o série do Ensino Médio e será estendida gradualmente para as demais séries da Unidade Escolar (UE) até que seja alcançada a integralidade do modelo Escola Jovem em Ação, instituído nos colégios integrais do estado. Contudo, foi observado o enfrentamento por todos de forma cautelosa, perseverante e superadora para seguir com o projeto educacional desenhado na UE, o qual, embora a experiência tenha sido enfrentada sem o apoio necessário, a prática conduziu a perfeição do esforço dos servidores que estavam a frente, e mesmo na imparidade de perpassar por esses dois desafios, a ETI e um vírus antes desconhecido, as ferramentas tecnológicas, embora desafiadora, conduziu-se como um alicerce considerável e certamente serviu e servirá de exemplo social a todos os envolvidos na educação, em ênfase a educação integral.

Palavras-chaves: Ensino público; vírus; educação; pandemia; Escola Jovem em Ação.

ABSTRACT

During the period when the world was going through a pandemic, caused by COVID, Full-Time Education (ETI) was implemented at Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva (CEGTINNS), in the city of Aguiarnópolis - TO. Therefore, the objective of this study was to investigate the ETI in a public school of basic education in Tocantins, aiming to explain actions for improvement and methodological development in the implementation of the integral model in a pandemic scenario during COVID-19. For that, documental research was carried out, with qualitative analysis, based on the information, the Laws, Ordinances, Decrees, Opinions and Resolutions, published in Brazil. Data collection was carried out through semi-structured interview, and an analysis of the responses with the full transcription of the report according to Bardin's Content Analysis method. The study indicates that the integral modality was initially consolidated only in the 1st grade of High

School and will be gradually extended to the other grades of the School Unit (UE) until the integrality of the Youth School in Action model, established in the integral schools, is achieved of the State. However, it was observed the confrontation by all in a cautious, persevering and overcoming way to proceed with the educational project designed in the UE, which, although the experience was faced without the necessary support, the practice led to the perfection of the efforts of the servers who were going forward, and even in the imparity of going through these two challenges, the ETI and a previously unknown virus, the technological tools, although challenging, led to a considerable foundation and certainly served and will serve as a social example to all those involved in education, emphasizing integral education.

Key-words: Public education; virus; education; pandemic; Youth School in Action.

INTRODUÇÃO

No Brasil, é recorrente proferir sobre a Educação em Tempo Integral (ETI), principalmente quando a temática está relacionada às políticas educacionais de ampliação do tempo escolar, que é proveniente desde os primórdios do Império (PESTANA, 2014). De tempos em tempos, se é deparado com os conceitos de educação integral e ETI sendo abordados quase como sinônimos. O termo está sendo associado à concepção apenas de tempo/mais eficácia do ensino, o que induz pensar sobre a melhoria da integração das atividades/conteúdos escolares para uma formação mais completa do homem. Compreendido no âmbito das políticas sociais, o termo ainda pode ser assistido como proteção social ao se levantar a bandeira de tempo integral (CARVALHO, 2006; CAVALIERE, 2007; PARO, 2009). No país, acentua-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire, a visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e a cidade educadora (GADOTTI, 2009).

A história da ETI como direito universal e, especialmente para as classes populares, começa a ser discutida no Brasil a partir da primeira metade século XX. A proposta da ETI se encontra fortemente influenciada pelas ideias de Anísio Teixeira¹ por sua significativa elaboração teórica e técnica no Brasil, visando a ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição (NUNES, 2007). Segundo Coelho (2009a), o educador é definido como um entusiasta da ampliação do tempo associado às atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte no espaço formal da escola, isto é, mesmo que o autor não tenha

¹ Anísio Teixeira se tornou um dos mentores intelectuais de vários estados brasileiros, foi pioneiro na renovação da educação, tanto dentro quanto fora do Brasil, com os principais formuladores do movimento da Escola Nova (LIMA, 2019).

utilizado esse termo específico de ETI, de uma gama de práticas educativas que consubstanciam são similares as que denominamos como educação integral atualmente.

Anísio Teixeira encontra-se entre os teóricos liberais da educação no Brasil, que, ainda de acordo com Coelho (2009b, p. 90), impulsionou uma ETI ao longo de três décadas (1930, 1940 e 1950), em função a sua atuação no campo político e educacional que representava. Conforme Cavaliere (2010, p. 259), a forma como o autor concebeu a ETI foi fonte imprescindível para uma abordagem do tema que se mantenha democratizada da realidade educacional brasileira.

As pesquisas evidenciadas dentre todos os momentos pelos quais o Brasil passou, indicam que o período da ditadura militar foi o mais crucial para a educação, uma vez que esta perdeu totalmente o seu sentido pedagógico e teve que assumir caráter político, perdendo, com isso, a sua essência e significado (RIZZATTI; SOUSA, 2020). Nesse sentido, Alves (2010) relata que quando finalizou o regime militar, as novas propostas de reestruturação da sociedade, foram sonhadas e almeçadas novamente. E aos poucos começaram a surgir projetos, especialmente, nos setores populares para fazer eliminar as mazelas deixadas e, a palavra de ordem é a redemocratização contínua.

A nova Constituição abriu perspectivas para a elaboração de uma nova LDB, o que veio a ser concretizada em 1996, oito anos após a promulgação da Constituição. A LDB, preconiza para tanto, a progressiva implantação do ETI nas instituições nacionais públicas, sendo que o Art. 34 descreve “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...]§” (BRASIL – LDB Lei 9.394/1996).

A LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE), entre os anos de 2001-2010, reiteram o direito à educação integral, e, de forma não inter-relacionada, trazem para a reflexão o tempo integral, um dos possíveis alicerces para a construção dessa educação (MENEZES, 2012). Nesse intervalo, em 2007 a ETI foi sendo desenhada pelo Programa Mais Educação, integrado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi a primeira tentativa em nível nacional de uma política de ampliação do tempo escolar e organização curricular para indução da educação integral. Direcionado para as escolas públicas de educação básica buscava minimizar as desigualdades educacionais e sociais, por meio da ampliação do tempo escolar com oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar, instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007 (CARDOSO; DE OLIVEIRA, 2019; MOLL, 2013).

Nesse seguimento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)² foi considerado um divisor de águas à garantia do direito à ETI. O Fundo possibilitou avançar perante a LDB e PNE, por associar o tempo integral a todas as etapas da educação básica. Assim, o Decreto nº 6.253/2007 regulamentou a ETI como sendo a “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” Art. 4º (MENEZES, 2012).

Com o impeachment da primeira presidenta do Brasil, decretado em agosto de 2016, assumiu seu vice, Michel Temer, que modificou, redesenhou e renomeou diversos programas educacionais, dentre estes, o Mais Educação, o qual, por meio da Portaria Normativa Ministerial nº. 1.144, de 10 de outubro de 2016, passou a ser denominado por Programa Novo Mais Educação (ROSA *et al.*, 2017). Em 2017, Michel Temer, sancionou o decreto que altera o art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual passa a vigorar com as seguintes alterações a partir de 2 de março de 2017: “§ 1 A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas [...]” (BRASIL, 2017).

O projeto mencionado acima deu início com a seleção de algumas escolas para principiar o ano letivo de 2017. Dessa forma, os 27 estados brasileiros aderiram ao programa de implantação do ETI, estabelecido assim o prazo de cinco anos para que pelo menos 50% das instituições educacionais ofertem essa modalidade de ensino (RIZZATTI; SOUSA, 2020). Desse percentual, em escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% dos estudantes da educação básica (BRASIL, 2014, p. 10).

Os modelos de ampliação da jornada escolar e de ETI são conquistas da construção de diferentes atores e instituições delineando alternativas e possibilidades da construção de uma escola ampliada (PARENTE, 2017). Estes resultados são dessa forma decorrente da ação do Estado na configuração das políticas públicas de diferentes intervenções e diversos segmentos da sociedade. Com base no breve percurso histórico descrito acima, a ETI ganhou espaço nas escolas de todo o país, inclusive no Tocantins. Mas tanto o projeto educacional, quanto as demais esferas da educação foi surpreendida e impactada pela crise de saúde pública gerada pela pandemia do vírus COVID-19.

² O Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, foi instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, correspondendo assim a 27 (vinte e sete) Fundos: um para cada estado e um para o DF.

O ano de 2020 ficou então marcado com as dificuldades e superações de implantação da ETI em colégios públicos dos estados brasileiros e a perda de numerosas vidas provenientes do vírus mencionado. Logo, apareceram questionamentos destes impactos que o ano gerou, no que se refere a quais metodologias precisaram ser tomadas para continuidade/implantação da ETI.

Dessa forma, o presente estudo foca nas ações realizadas por um colégio público que precisou passar pela transição do ensino regular ao de tempo integral no mesmo período de enfrentamento pandêmico. E tem como objetivos: a) revisar o processo histórico de implementação do ETI em Tocantins; b) descrever o processo de implementação do ETI na Rede Estadual de Ensino de Aguiarnópolis - TO; e c) conhecer e discutir as ações de aprimoramento e desenvolvimento metodológico na implantação do modelo integral em cenário pandêmico durante a COVID-19 na ótica de um Professor Coordenador de Área.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Caracterização da Área de Estudo

Este estudo foi realizado em Aguiarnópolis, município do estado do Tocantins. Na Unidade Escolar (UE) nomeada Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva (CEGTINNS) que, segundo dados do Censo 2020, possuía 596 alunos matriculados distribuídos em 23 turmas, com 24 docentes, em 17 salas de aula para 3 turnos (manhã, tarde e noite) (INEP, 2020).

O cargo de diretor é ocupado por apenas 1 gestor, no referido ano pelo Sr. Wanderly dos Santos Leite, que no primeiro semestre deixou a função para sua candidatura política à prefeito de Aguiarnópolis (eleito³), e no segundo semestre, passou a ser ocupado pela Sr^a Vilma Pereira da Cruz Lopes. A UE atende as etapas da educação básica desde o 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio (INEP, 2020). A unidade não apresenta psicólogos, mas apesar disso, há duas orientadoras e para atender os alunos, e quatro Professores Coordenadores de Área (PCA), das quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) para atender os professores.

Em colégios com funcionamento em tempo integral ocorre o aumento das demandas atribuídas aos servidores, um exemplo é a função do PCA. Estes profissionais devem possuir formação na sua área do conhecimento e garantir que todos os professores lotados em seus

³ Disponível em: < <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2020/11/15/apuracao-prefeitura-aguiarnopolis-to-resultado-1-turno.htm>>. Acesso em: 26 de out. de 2022.

respectivos componentes curriculares (disciplinas) trabalhem boas práticas educativas em suas aulas. PCAs dão suporte pedagógico e auxílio no que mais o professor precisar dentro da rotina escolar. Contudo, particularmente neste momento de pandemia no CEGTINNS, os PCAs foram responsáveis por coordenar desde as impressões de material de estudo, até a entrega dos roteiros de estudo para correção pelos professores. Dessa forma, esses sujeitos e suas experiências se tornam importantes fontes de relatos sobre os enfrentamentos pedagógicos e de gestão no âmbito de uma ETI durante a pandemia.

Coleta de Dados

O presente trabalho utilizou a pesquisa documental como método de análise qualitativa (SILVA, *et al.* 2009), realizando a consulta dos documentos existentes que abordassem a temática em Leis, Portarias, Decretos, Pareceres, Resoluções e demais documentos oficiais a fim de reconstruir o processo de implementação do Ensino Integral no Tocantins e na Rede Estadual de Ensino de Aguiarnópolis - TO.

Adicionalmente, o método empregado para compreender e discutir os desafios de manutenção da proposta pedagógico-curricular da ETI, foram solicitados os relatos do PCA, especificamente da área de Ciências Humanas, justificado pelo fato de apenas este ter passado por todo o processo de implantação em pandemia, nos entregando assim detalhes mais ricos na coleta de dados desta pesquisa, abordando dessa forma, a sua vivência dentro do cotidiano escolar durante a pandemia de COVID-19.

O PCA mencionado tem formação de Licenciatura em História, trabalhou no CEGTINNS desde o ano de 2018. Foi a primeira experiência docente, tendo formado em setembro de 2017. Antes da função de PCA, teve apenas o cargo de professor na UE.

Quadro 1. Elenco de perguntas que compunham a entrevista semiestruturada com o Professor Coordenador de Área (PCA).

Questionário
1- Principais dificuldades enfrentadas pelo PCA durante a pandemia?
2- As ementas e componentes curriculares preconizadas pela ETI foram mantidas? Como isso foi feito?
3- Principais dificuldades observadas pelo PCA em relação aos professores durante a pandemia?

4- Principais dificuldades observadas pelo PCA em relação aos estudantes durante a pandemia?
5- Principais dificuldades observadas pelo PCA em relação à família dos estudantes durante a pandemia?
6- Ações e outras medidas de apoio ofertadas pelo colégio aos PCA durante a pandemia?
7- Ações e outras medidas de apoio deveriam ter sido ofertadas pelo colégio aos PCA durante a pandemia?
8- Experiências e lições positivas podem ser elencadas a partir das vivências de uma ETI durante a pandemia?
9- A proposta da ETI foi mantida durante a pandemia? Elabore a sua resposta.

Fonte: Autora, 2022.

A coleta de dados foi realizada a partir de questionário semiestruturado com perguntas abertas (Quadro 1). O questionário foi construído na plataforma *Google Forms* e foi enviado pelo aplicativo *WhatsApp*, para que fossem respondidos de forma voluntária pelo participante. Junto a este envio, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido também foi submetido e assinado.

Análise de dados

A análise das respostas foi baseada em uma abordagem qualitativa iniciada com a transcrição total do relato. O método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) a partir da Técnica de Categorização Temática foi utilizado para a transformação do conteúdo das respostas em unidades (unitarização) e posterior classificação das unidades em categorias (categorização) a fim de facilitar a discussão. Assim, as Unidades de Contexto (UC) escolhidas foram as respostas completas e as Unidades de Registro (UR) foram os seguimentos do texto identificados como relevantes para o objetivo da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Implantação da ETI no Tocantins entre 2005 e 2017

A trajetória de implantação da ETI em Palmas, capital do estado do Tocantins, teve início em 2005, com a criação, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação (Semed), do

Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica (ALVES *et al.*, 2013). No entanto, para haver mudanças construtivas no decorrer dessa trajetória, foi preciso oportunizar espaços para as transgressões de concepções e práticas educacionais, que não são tão simples como parece ser na teoria, visto que, o modelo antigo permanece nas crenças socializadas pela escola, pois qualquer que sejam as mudanças nas organizações escolares, exige tempo dobrado e esforço por parte dos seus atuantes, até que, orientem-se ações pedagógicas por práticas mais condizentes com o momento vivido (ALVES, 2012).

Em Palmas, a experiência ganhou forte adesão da comunidade, o que resultou impulsionar a definição de uma política de ETI, com foco educacional, na medida em que o debate levou em consideração a importância das políticas públicas e de qualificação nas discussões de abordagem conceitual como plano de fundo para fundamentar seu cumprimento, seja na ampliação da jornada escolar, seja na articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagem, governamentais ou não governamentais, com forte participação popular (ALVES, 2012).

Silva (2019) expõe que 2011 foi um ano marcado por importantes publicações institucionais acerca dessa política pública, considerado o período de criação e implantação de um projeto de ETI na rede estadual de ensino. Segundo a Secretaria de Educação (SEDUC), esse ano marcaria a promoção de uma “educação integral e humanizada” para todo o Tocantins. A pesquisadora acrescenta que, a rede estadual teve o objetivo de ofertar uma educação integral e humanizada, tendo como base o formato “Escola Padrão de Tempo Integral”, implantado em 2011 com a oferta da ETI, através da sistematização para uma proposta pedagógica e curricular.

Souza (2012) explica esta experiência como um modelo flexível, partindo de vários projetos e atendendo inicialmente a numerosos estudantes. O que traz mudanças significativas para a educação tocantinense, principalmente aos discentes do ensino público, foco dessa proposta educacional. Dessa maneira, Palmas, propôs diferentes alternativas de educação integral como descreve Alves *et al.* (2013) nas seguintes experiências para o estado:

O Projeto Salas Integradas (SIN) implantado em 2005: ampliação dos equipamentos escolares com instalação de laboratórios de línguas e informática e espaços destinados às práticas esportivas, artísticas e culturais; [...] **Os Centros Municipais de Educação infantil (CMEI's)**: a oferta de educação infantil, com atendimento às crianças de 4 meses à 3 anos e 11 meses em tempo integral, em uma jornada de 10 horas diárias; [...] **Escola de Tempo Integral do Campo**: por meio de um currículo formado por um núcleo comum e ampliado por uma parte diversificada constituída por meio dos componentes curriculares de educação musical, artes, dança, teatro, técnicas agrícolas, artesanato, estudo monitorado, literatura, esporte, lazer ofertados a todos os alunos em aulas de 2ª a 5ª feira, em uma jornada escolar de 8 horas.; em 2008 **A Escola Padrão de Tempo Integral**: em uma organização

curricular de jornada diária de 9 horas e meia, por meio de um currículo formado por um núcleo comum, enriquecido por uma parte diversificada, oferecendo atividades no campo dos esportes e das artes (ALVES, *et al*, 2013, p. 94-98).

O Programa de Fomento à ETI, chamado “Jovem em Ação” foi introduzido na rede estadual de ensino do Tocantins em 2017, e vem proporcionando avanços significativos nos índices de aprendizagem das unidades que ofertam a metodologia e têm contribuído, ainda, para a formação autônoma dos jovens tocantinenses. Em cinco anos, o número de escolas contempladas com o modelo dobrou, de 12 unidades escolares em 2017, passou para 29 em 2021. Se tratando de crescimento, este em 2017, atendia a 1.501 estudantes e em 2021, cresceu para 7.329, em 21 municípios tocantinenses.

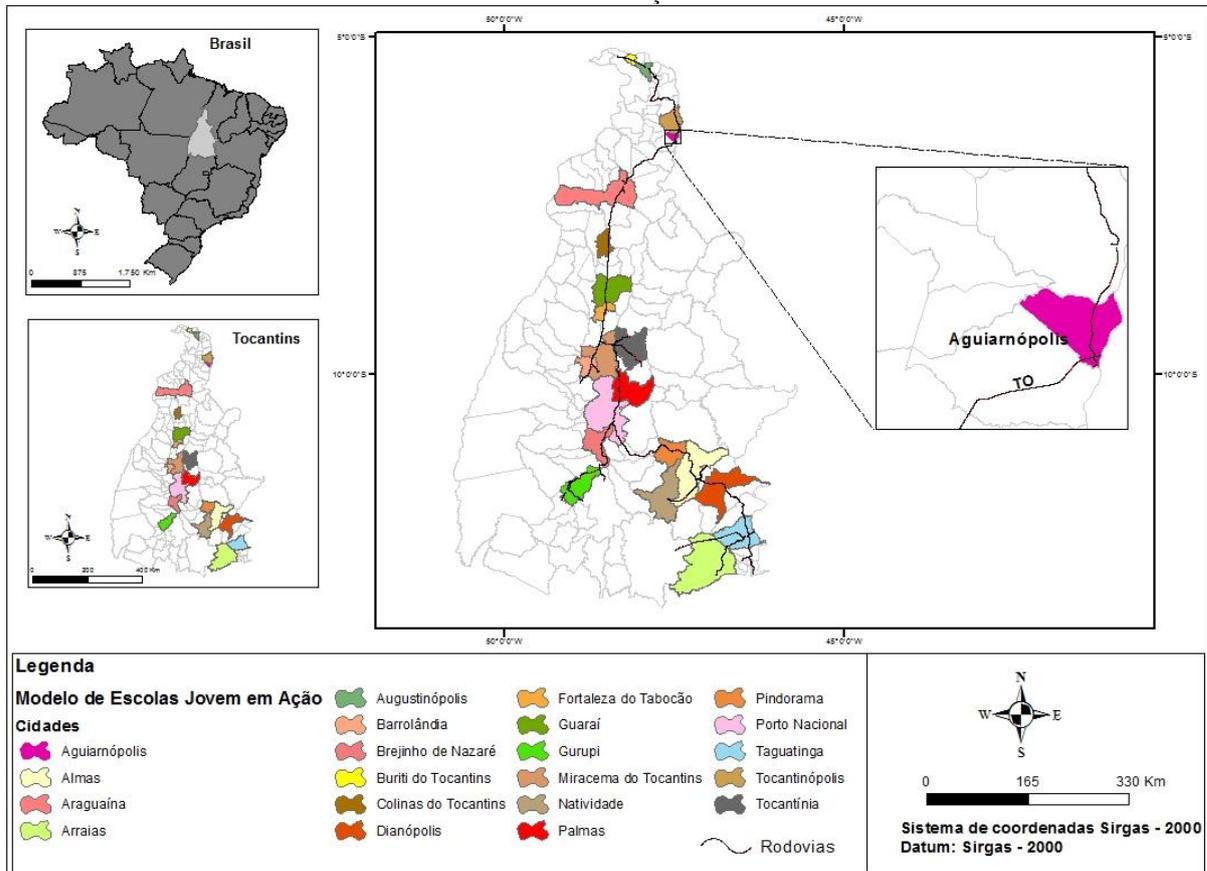
O avanço também foi visto nos indicadores de aprendizagem. Nas escolas que ofertam o “Jovem em Ação”, a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) teve um crescimento significativo, totalizando um avanço de 3,8, no ano inicial para 4,6, em 2019. Além da taxa de aprovação que aumentou em mais de 90,10% para 98,10% (CONSED, 2021).

Atualmente a ETI no Tocantins tem em sua atuação, o Programa Escola Jovem em Ação, nome utilizado no estado para o Programa do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) numa parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Hodiernamente no estado, já fazem parte do programa Escolas Jovem em Ação:

Em Araguaína, Colégio Estadual Rui Barbosa, CEM Benjamim José de Almeida, CEM Paulo Freire e CEM Castelo Branco; em Buriti do Tocantins, Colégio Estadual Buriti; em Augustinópolis, Colégio Estadual Manoel Vicente de Souza; em Tocantinópolis, Escola Estadual Darcy Marinho. Em Aguiarnópolis, Colégio Estadual Nazaré Nunes da Silva; em Colinas, CEM Presidente Castelo Branco; em Guaraí, CEM Oquerlina Torres; em Fortaleza do Tabocão, Escola Estadual Major Juvenal Pereira de Souza; em Barrolândia, Colégio Estadual Presidente Tancredo Neves; em Miracema, CEM Dona Filomena Moreira de Paula; em Tocantínia, CEM Indígena Xerente Wara; em Palmas, Escola Estadual Prof^ª Elizângela Glória Cardoso, Colégio Militar do Estado do Tocantins Unidade II, Colégio Estadual São José e CEM Santa Rita de Cássia. Em Brejinho de Nazaré, Colégio Estadual Padrão; em Porto Nacional, CEM Félix Camoa I; em Natividade, Colégio Agropecuário de Natividade; em Pindorama, Escola Estadual Manoel dos Santos Rosal; em Gurupi, CEM Bom Jesus e CEM de Gurupi; em Dianópolis, CEM Antônio Póvoa; em Almas, Escola Estadual Deoclides Muniz; em Taguatinga, Colégio Estadual Professor Aureliano; e em Arraias, CEM Joana Batista Cordeiro e Escola Estadual Agrícola David Aires França (CONSED, 2021).

Em 2021, em conformidade com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), faziam parte do modelo Escolas Jovem em Ação, 21 (vinte e um) municípios do estado do Tocantins plotado no Mapa 1.

MAPA 1. Mapeamento dos municípios do estado do Tocantins que faziam parte do modelo ETI no Programa Escolas Jovem em Ação em 2021.



Fonte: Seplan- TO; Org: PEREIRA, M. D. R., 2022.

O principal destaque do modelo de ensino está centralizado no jovem e no seu projeto de vida, por isso, as práticas educativas realizadas pelas UE que tem esse modelo focalizam o protagonismo juvenil, como resposta as demandas requeridas para uma formação cidadã. Silva *et al.* (2020) diz que um dos diferenciais da “Escola Jovem em ação” é o acolhimento que é posto aos estudantes para que eles vejam e sintam em sua realidade a disposição da instituição em ajudá-los em seu “Projeto de Vida”. Dessa forma, o jovem é levado a projetar o seu futuro, bem como, suas escolhas para a vida além dos muros da escola.

A partir do exposto, o presente estudo se propôs a avaliar o processo de transição do ensino regular para o modelo de tempo integral a partir de 2017 no estado do Tocantins e discutir os obstáculos enfrentados pela figura do Professor Coordenador de Área (PCA) a fim de manter a proposta pedagógica da ETI em um colégio público estadual do Tocantins durante a pandemia da COVID-19.

As diretrizes da DRE frente a responsabilidade para instruir a ETI

O Tocantins tem investido em capacitações formativas por meio de cursos promovidos pela Diretoria Regional de Educação (DRE) ao corpo docente das escolas contempladas com a modalidade integral nos municípios do estado. A DRE, dada a dimensão territorial do Tocantins, tem 13 regionais de ensino que representam a SEDUC em cada região, de modo a facilitar a comunicação e o atendimento das escolas (PINTO, 2021). Segundo Nascimento (2008), a organização das DREs por meio da SEDUC permitiu a distribuição dos 139 municípios tocantinenses nos polos de Arraias, Araguatins, Tocantinópolis, Araguaína, Colinas, Guaraí, Miracema, Palmas, Paraíso, Pedro Afonso, Porto Nacional, Dianópolis e Gurupi.

Compete a DRE, garantir a reprodução das políticas da Secretaria de Educação, vistas em nível administrativo central, cabendo às equipes envolvidas no processo educativo, nestas escolas, referenciar as políticas e ações previamente planejadas, bem como, autonomia na elaboração e gestão das políticas de educação, exercendo basicamente um papel mediador entre a transmissão das orientações oriundas da SEDUC para as escolas (NASCIMENTO, 2008).

O Decreto 57.141/11 é utilizado pelas DREs para oferecer suporte educacional e administrativo para as escolas na implementação de políticas designadas pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEEs). Segundo Barros (2018), as DREs são as responsáveis por proporem a investigação das burocracias implementadas de nível médio na gestão das escolas, quanto ao regimento interno destas para seu melhor funcionamento e pela ligação do macro política das escolas, de modo a lhes oferecer as condições necessárias para a execução do trabalho pedagógico e o alcance das metas projetadas.

A base curricular prevista para a formação da ETI no Tocantins abrange tanto as áreas de conhecimento, como também o tempo destinado para as aprendizagens de cada componente curricular. Ao delimitar estes elementos curriculares, o tempo e o espaço escolar, se projetam a potencializar a formação pensada pela escola e estabelecida em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que está ao alcance de todo o corpo escolar e comunidade na UE.

Um dos desafios encontrados para implantação do ETI é a necessidade de ampliar, reformar e qualificar os refeitórios e as quadras, construir ginásios para esportes individuais e coletivos, criar espaços para leitura e estudos, amplas áreas de lazer, lugares para cultura, música, teatro, cinema, laboratórios multimídias, entre outros que se fizer necessário dentro da realidade de cada município. De acordo com Zanela (2013), os aspectos físicos da UE que

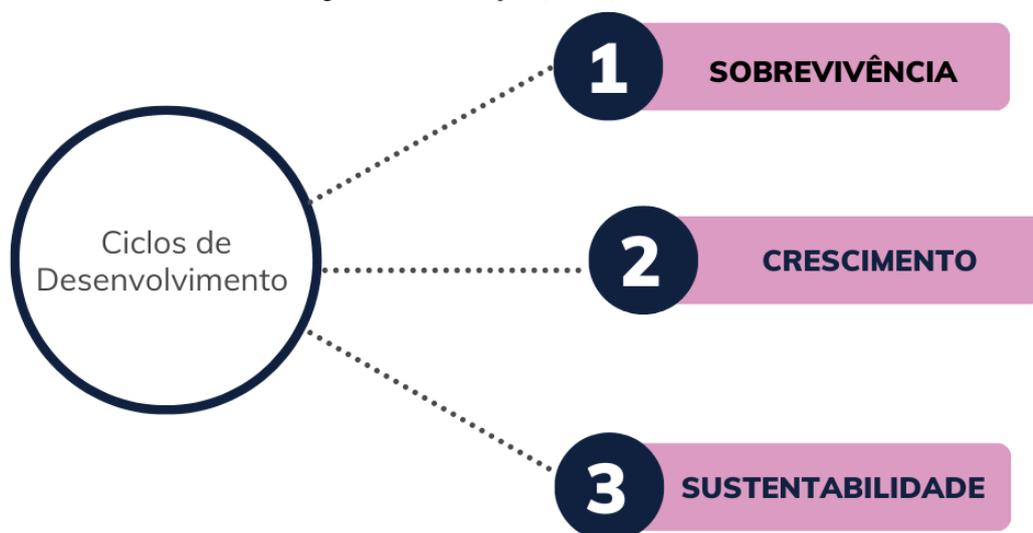
irá receber o ETI devem passar por reformas estruturais para acolher as crianças, jovens, adolescentes e adultos. Esses espaços devem ser amplos e altamente motivadores, além de construídos com cuidado e afetividade para evitar o improvisado e as constantes adaptações observadas pelas escolas Brasil afora.

Contudo, estudo com dados obtidos na Secretaria Estadual de Educação constatou não existir escolas padrão de tempo integral em atividade no Estado do Tocantins para atender esse modo de ensino no período de 2011 a 2014 (DE OLIVEIRA; DOS SANTOS, 2019). Assim, uma estratégia utilizada pela SEDUC foi utilizar a infraestrutura existente das escolas regulares com adaptações para implantar a modalidade de ensino integral.

Em relação às escolas de tempo integral, a Secretaria da Educação, Juventude e Esportes (2021) relata que “no Tocantins são 29 escolas contempladas com o programa Escola Jovem em Ação em que o jovem passa a ser protagonista e participa ativamente de todo o processo educacional”, atendendo ao formato ETI. Essas UE se identificam principalmente pela formação humana do indivíduo em sua totalidade, abrangendo as dimensões sociais, emocionais, simbólicas, físicas e intelectuais, como preconizado pelo Art. 205 da Constituição Federal de 1988 [...] a educação é um direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (DA SILVA; ROCHA; DO NASCIMENTO, 2016).

A DRE é a responsável por instruir o novo modelo de ensino, por meio dos chamados ciclos de desenvolvimento do primeiro ao terceiro ano de formação. O ciclo do primeiro ano é denominado de “sobrevivência”, do segundo ano de “crescimento” e o do terceiro de “sustentabilidade” (Figura 1). No total são três anos de implantação até a completa consolidação do modelo na UE, essa estratégia é utilizada, pois, em apenas um ciclo não se pode ter domínio de todas as mudanças do formato integral, uma vez que o colégio pode ou não se adaptar ao modelo, já que este traz mudanças significativas em todo o âmbito escolar.

Figura 1. Fluxograma dos Ciclos de Desenvolvimento para a implantação do modelo integral nas Diretoria Regional de Educação (DREs) do Tocantins.



Fonte: Autora, 2022.

O ano de “sobrevivência”, nomeado o primeiro ciclo, é marcado pela formação inicial e continuada dos professores e acompanhamento dos ciclos de aprendizagens durante todo o ano letivo assiduamente. O segundo ano é caracterizado pelo “crescimento”, e é nessa fase que no início do modelo no estado do Tocantins, a implantação contou com o apoio de estudantes de Pernambuco para que fossem feitos alguns dos acolhimentos, é neste ciclo também que se aprende todas as ações protagonistas como esta chamada de acolhimento, que objetiva acolher-se uns aos outros, desde o porteiro, até o gestor, protagonizado pelos estudantes para estarem na entrada, uma turma ou grupo de estudantes por vez para receber os demais estudantes e servidores, mediado por um educador (ASCOM, 2018).

Ascom (2018), descreve que no terceiro e último ciclo, a “sustentabilidade” como o próprio nome sugere, é o ano da completa consolidação e adaptabilidade de todas as novas condutas que a ETI oportuniza conhecer, desde o comportamento do estudante protagonista, até os novos componentes curriculares que estes aprendem a se familiarizar em sua grade curricular, que a princípio, nos primeiros ciclos são vistas como desafiadoras.

É possível observar que, a importância e responsabilidade que a DRE possui frente ao estado e respectivamente aos polos municipais que atuam. O que chamou a atenção para o conhecimento no município estudado nesta pesquisa, principalmente para assimilar esta importância no período de implantação da ETI, que contribuiu ainda mais com a mediação, instrução, monitoramento e diretrizes ao CEGTINNS para o bom andamento deste modelo de ensino.

O Processo de Implementação do Ensino Integral na Rede Estadual de Ensino de Aguiarnópolis – TO

O município de Aguiarnópolis possui uma única UE estadual que concentra a educação básica a nível médio e outras duas municipais, que atendem apenas ensino fundamental nos anos iniciais e finais. No ano de 2020, já havia a previsão pela DRE, junto a SEDUC para que no Colégio Estadual Nazaré Nunes da Silva (CENNS) localizado no município de Aguiarnópolis fosse implantada a modalidade em tempo integral, e se tornasse Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva (CEGTINNS) (Figura 3).

Figura 2. Fachada do Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva (CEGTINNS), registrada em 22 de agosto de 2016, antes da reforma para implantação da ETI.



Fonte: Folha do Bico, 2016.

Figura 3. Fachada do Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva (CEGTINNS), registrada em 31 de out. de 2022, após da reforma para implantação da ETI.



Fonte: Autora, 2022.

Atualmente, o CEGTINNS, UE sob responsabilidade da DRE de Tocantinópolis - TO compõe os 29 colégios do Tocantins a ofertar ETI. Vale salientar que, essa UE atende estudantes tanto do próprio município, como aqueles da cidade fronteira, de Estreito – Maranhão. Este fato evidencia a possibilidade dos pais e responsáveis terem preferência pela educação tocantinense, não só pela sua proximidade, mas também por sua excelência no âmbito educacional. Após a implantação da ETI, essa procura foi ainda maior, e mesmo com o período de pandemia, os pais e responsáveis do município maranhense mantiveram seus tutelados na modalidade integral, reforçando a confiança no estado e acreditando na política pública.

Antes dos últimos delineamentos para execução da ETI (Figura 2), o colégio, por meio Programa de Desenvolvimento Regional Integrado e Sustentável (PDRIS), passou por reformas condizentes a essa medida e sua reinauguração ocorreu em 2018 de acordo com o portal Norte do Tocantins (BASTOS, 2018). Este feito, fez a ETI ter sido ainda mais aceita pelos pais e responsáveis, na medida em que a estrutura da UE passou a comportar melhor seus filhos.

A capacitação docente é outro aspecto a ser considerado, pois no modelo integral são acrescentadas novas ementas e componentes curriculares como: Projeto de Vida, Estudo Orientado, Eletivas, Práticas Experimentais de Biologia, Química, Física e Matemática, Avaliação Semanal, Acompanhamento da Aprendizagem e Pós-Médio (apenas para a 3º

série). Tais componentes curriculares não fazem parte do núcleo comum como: Português, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Redação, Educação Física e demais matérias, mas fazem parte dos componentes da Parte Flexível, e/ou Parte Diversificada, as duas nomenclaturas são sinônimas. No CEGTINNS, esta capacitação antes prevista presencialmente ocorreu em sua totalidade no formato online, devido às medidas de segurança e distanciamento impostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

A partir de 2020, o CEGTINNS passou a atender o ensino integral inicialmente apenas para as turmas das 1ª séries, compreendendo uma carga horária matutina e vespertina, e todos os sábados letivos segundo o calendário escolar. A modalidade será estendida as demais séries gradualmente, ou seja, a cada ano letivo, uma outra série passa a atender ao integral, primeiro com o Ensino Médio, logo, o projeto foi que no 2º ciclo, as 2º séries e no 3º ciclo as 3º séries também passarão a estudar nos dois períodos e depois do modelo Jovem em Ação sustentado, o Ensino Fundamental, também gradualmente passará a estudar os dois turnos, até que se alcance a integralidade do modelo e todo o colégio se torne ETI.

Atualmente então, as 1ª séries do CEGTINNS passaram pelo ciclo de “sobrevivência” e estão no segundo ano caracterizado pelo ciclo de “crescimento”. E para discutir as experiências do processo de implantação e especialmente o impacto da pandemia nesse contexto, o tópico a seguir apresenta o relato vivenciado por um Professor Coordenador de Área.

Desafios do PCA na Implementação do Ensino Integral na Rede Estadual de Ensino de Aguiarnópolis – TO

O PNE, em sua meta de número 6, visa oferecer ETI em, no mínimo 50% das escolas públicas do país, durante o período de vigência de 2014 a 2024. Por esse motivo, cada vez mais se tem aumentado os espaços e atores presentes nos estabelecimentos de ensino como adequação à ainda essa considerada nova política educacional. No modelo implantado pelo ICE, dentre tantas adequações, surge um novo “ator” na UE, oriundo da Coordenação Pedagógica (CP) denominado de PCA, cujas atribuições ainda aparece em construção desde sua concepção.

Gatti (2014) em Dossiê Educação, aborda sobre a função do PCA no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), porém, não descreve suas funções. Já Sousa (2017) aborda a função do CP na educação básica na perspectiva da ETI, mas não cita

especificamente suas funções. O Caderno de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), elaborado pelo ICE (2016), foi um dos mais esclarecedores, PCA surge para auxiliar no trabalho do CP em sua descentralização e conseqüente delegação planejada.

Em outras palavras, o CP responsabiliza-se pela orientação dos professores, auxiliando-os e assegurando o devido cumprimento da grade curricular, e os PCAs apoiam o coordenador pedagógico, atuando diretamente com os professores nas suas respectivas áreas de ensino e com foco na prática pedagógica, articulando ações dentro da área e entre as áreas promovendo a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e pluridisciplinaridade (ICE, 2016).

Nota-se, então, que a função de PCA surge de modo a atuar junto aos docentes e ao CP, para que haja um trabalho mais efetivo no processo da prática docente e ao ensino aprendizagem dos educandos (MEDEIROS, 2019). E a partir dessa reflexão, a demanda das atribuições aos PCAs na ETI concerne atuar no intermédio e na facilitação junto aos docentes e apoio às necessidades do setor pedagógico, compondo assim a equipe gestora da UE.

No CEGTINNS, os professores que coordenam as áreas de conhecimento também ganharam esse novo cargo, e continuaram exercendo parcialmente sua carga horária em sala de aula. Depois que passam a fazer parte da equipe gestora, esta carga horária em sala é reduzida para menos da metade ministrando aula: no primeiro ano, tinham 14 aulas semanais e 14 horas de coordenação; já no segundo ano de implantação da ETI, mudou para 8 aulas semanais e 20 horas de coordenação.

O PCA passa a viver essas duas experiências simultaneamente, a de estar à frente da gerência escolar e da educação dos educandos na ministração dos componentes curriculares de sua área de formação respectivamente, e caso este tenha formação nas áreas de Ciências da Natureza ou Matemática, também compõe o colegiado do novo componente curricular da Parte Flexível, pois as disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática são lotadas para os mesmos professores que ministram Práticas Experimentais, dado que a teoria não anda junto com a prática.

Como previsto nos pressupostos metodológicos da pesquisa, o elenco de perguntas que compunham a entrevista semiestruturada com o PCA, é aqui analisado. Assim, a primeira questão a ser discutida foi: Quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelo PCA durante a pandemia?

O PCA entrevistado relata frente ao primeiro questionamento:

A principal dificuldade foi enfrentar o risco da covid, já que o PCA não se ausentou em nenhum momento do trabalho presencial, trabalhando diretamente com o público escolar todos os dias. A segunda dificuldade foi na grande demanda do trabalho manual, imprimir material, fornecer aos alunos e depois repassar e separar aos professores, esse trabalho foi extremamente exaustivo e desgastante.

No segundo semestre de 2020, associada aos modos que o COVID-19 se manifestou no Brasil, iniciaram-se o planejamento de retorno às aulas presenciais, de acordo com a realidade e pico da doença em cada estado, pois individualmente estes tinham incidências diferentes de infecção e mortes, fazendo com que os riscos e as estratégias de controle de retomada das atividades escolares tenham se tornado centrais. Porém, já se imaginou também o desdobramento de trabalho que todos os envolvidos direta e indiretamente teriam em passar por aquela situação atípica para a educação, prova desse trabalho, se encontra nos relatos da PCA descritos anteriormente.

De acordo com Darsie e Furtado (2022), são tomados como disparadores de reflexões, os documentos elaborados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pelo CONSED e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que visaram estabelecer balizas organizativas para gestores e demais profissionais da educação, bem como para os estudantes e os seus responsáveis. As reflexões foram abordadas tanto por teóricos da área da Educação quanto por outras áreas e identificáveis nos enunciados que constituem os documentos citados. A intenção foi problematizar a temática como forma de promover debates úteis, pois, após o surgimento da pandemia, tais perspectivas se tornaram parte da Educação Básica, de maneira nunca imaginada.

A segunda questão se baseia na seguinte pauta: As ementas e componentes curriculares preconizadas pela ETI foram mantidas? Como isso foi feito? O PCA respondeu de forma simplista afirmando que sim, porém sem explicar como isso foi feito.

Diante da confirmação do PCA, Severino (2000) diz que, as ementas executadas pela ETI foram elaboradas a fim de contemplar uma amplitude de possibilidades pedagógicas. Todas elas podem ser caracterizadas como conjuntos de conteúdos sujeitos de ser caracterizados como componentes curriculares, pois possuem: (a) corpo teórico e metodológico referendado, a partir do campo epistemológico ao qual pertencem; (b) justificativa pedagógica, onde se explicita o sentido e a relevância curricular de cada ementário; (c) objeto de estudo definido e/ou forma peculiar de expressão. Dessa forma,

percebe-se que as ementas e componentes curriculares preconizadas pela ETI até sua total implementação, ocorre ao longo do tempo, na medida em que se dá a efetivação da proposta no dia a dia escolar (DO PARANÁ, 2012).

Quais foram as principais dificuldades observadas pelo PCA em relação aos professores durante a pandemia? foi a terceira questão destinada ao entrevistado, e este respondeu “Manusear as tecnologias”. Muitas dificuldades tornaram-se evidentes no cenário pandêmico, justificada pela falta de engajamento de muitos estudantes nas aulas não presenciais por diferentes motivos e, principalmente, a dificuldade de alguns professores em aliar as tecnologias digitais as suas metodologias de ensino (VITOR, et al. 2020). As dificuldades se iniciam pelos professores não saberem manusear a tecnologia e seus aplicativos de ensino e parte disso se deve à falta de formação para esta aptidão tecnológica (RESES, 2010).

Os professores não haviam tido uma formação específica para um contexto de ensino como esse, desafiador para toda a comunidade escolar. Esse cenário de emergência deve repercutir que “se pense em criar e desenvolver estruturas que respondam a estas mudanças e às necessidades da formação docente e de educação ao longo da vida, que realcem a realidade multifacetada, multidimensional, multidisciplinar e multicultural” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 27).

Adiante, o quarto questionamento se pautou em saber: Quais foram as principais dificuldades observadas pelo PCA em relação aos estudantes durante a pandemia? O PCA reitera o que confirmou na pergunta anterior: “Também se adequar às tecnologias. E dificuldades socioeconômicas”.

No artigo “Análise das principais dificuldades enfrentadas pelos professores quanto ao Ensino de Ciências da Natureza em meio a pandemia do COVID-19”, muitos estudantes relatam sobre as dificuldades em aprender alguns conteúdos das áreas das Ciências da Natureza e em alguns casos isso se deve a forma como o conteúdo é abordado (VITOR, et al. 2020), o que veio ao encontro pelo que o PCA relatou anteriormente, no tocante, tanto a adequação as tecnologias, quanto as dificuldades socioeconômicas dos estudantes do CEGTINNS durante a pandemia. A Figura 4 é um recorte dos resultados e discussão do artigo mencionado.

Figura 4. Dificuldades no ensino remoto expressas na tabela de Vitor *et al.* (2020).

DIFICULDADES	RESULTADOS
Falta ou problema com acesso à internet	36,84 %
Ausência de interesse/participação dos alunos	47,36%
Não habilidades para usar as mídias digitais	21,05%
Falta de equipamentos	15,78%

Fonte: (VITOR, et al. 2020).

Notou-se na literatura revisada por Kirinus (2022), um esforço da comunidade docente em produzir seus próprios jogos didáticos no meio digital na área de Ciências da Natureza. Dessa forma, Soares (2021) afirma a necessidade de formação inicial e continuada para que mantivesse o campo da educação atualizado em relação à realidade da sociedade e do contexto pandêmico, com a finalidade de permitir aos educadores a criação de novas estratégias a partir dos recursos tecnológicos disponíveis, bem como aprimorar a qualidade de ensino. O autor complementa a necessidade de buscar solucionar os principais problemas estruturais observados durante o regime de ensino remoto que foi a falta de acesso aos equipamentos tecnológicos por parte dos estudantes, assim como da falta de acesso à internet.

A quinta pergunta foi para saber: Quais foram as principais dificuldades observadas pelo PCA em relação à família dos estudantes durante a pandemia? e o que o PCA disse, veio de encontro novamente ao: “Acesso às tecnológicas”. Nessa vertente, Silva (2021) diz que mesmo diante de tantas dificuldades as famílias que podiam oferecer todo o suporte necessário para que seus filhos, não ficaram sem acompanhar as aulas, sem medir esforços continuassem tendo os benefícios da educação, mesmo em outro formato. A autora completa que o ato de planejar das atividades escolares, deve valorizar o lúdico e a funcionalidade para a aprendizagem dos educandos, para mais, os professores precisam buscar métodos a fim de manter as famílias o mais próximas possível da UE, preservar sempre um diálogo aberto, compreender as dificuldades que elas enfrentaram, e ainda auxiliar na busca de soluções para essas e outras situações que possam surgir.

Segundo Rogério *et al.* (2020), o ensino remoto foi a principal alternativa para diminuir os efeitos negativos da pandemia na educação, porém, de acordo com o Todos Pela Educação (2020, p. 9) “[...] acesso à internet, [...] o motivo mais apontado como principal pelo não acesso é o alto custo[...] ou não saberem usar. [...] O aparelho tecnológico mais utilizado pelos brasileiros é o celular”. Diante dessa realidade, foi necessário que políticas

educacionais fossem desenvolvidas para amenizar os danos que as desigualdades sociais causaram à educação durante a crise.

Na sexta, se baseou em ter conhecimento de quais as ações e outras medidas de apoio ofertadas pelo colégio aos PCA durante a pandemia? e a resposta foi bem direta e esclarecedora quando o entrevistado disse: “Não tivemos nenhum tipo de apoio”. A resposta do coordenador de área reflete o que ocorreu em muitas UEs, porém há igualmente relatos de ações exitosas realizadas por outras. Por exemplo, o Colégio Municipal José Telésphoro Ferreira de Araújo, localizado em Campo Formoso – BA, apresentou um Plano de Ação denominado “Tecendo Cuidados na Travessia da COVID 19” que consistiu em atividades de formação, autoformação e autocuidado com o corpo docente, técnico-administrativo e de apoio, e orientações de atividades extracurriculares e de suporte às famílias com vistas a ajudá-los a lidar e a superar a crise, com um amplo propósito socioeducativo (GONÇALVES; SANTANA, 2021).

Em complemento a pergunta anterior, a sétima questão abordou quais as ações e outras medidas de apoio deveriam ter sido ofertadas pelo colégio aos PCA durante a pandemia? a qual o entrevistado respondeu “Escala de professores PCA Psicólogos; Apoio em materiais e tecnologia; Apoio humano”. O relatado condiz com a necessidade de o colégio oferecer o mínimo de apoio necessário para o bom cumprimento do cargo, que além de desafiador, foi novo e enfrentado em um ano inabitual.

O panorama gerado pela pandemia despertou preocupação na população mundial, desencadeou ou potencializou desajustes socioafetivos e transtornos psicológicos preexistentes. Assim, as pessoas ficaram mais suscetíveis ao medo, a sensações de insegurança e impotência, a quadros de ansiedade, depressão e até tentativas de suicídio (FIORILLO; GORWOOD, 2020; DUAN; ZHU, 2020).

O relato de experiência de Martins et al. (2021) no trabalho “A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia”, apontou para a situação de precarização e de sofrimento que muitos professores se encontram na transposição das atividades para os meios virtuais, a qual implica novas demandas de formação e de assistência à saúde mental. É justo nesse ponto, colocar como possíveis alternativas, as oficinas realizadas em extensão, para que se possa proporcionar um espaço de escuta desses professores e de troca de experiências entre eles quanto o trabalho docente.

No entanto, a oitava questão indagou quais foram as experiências e lições positivas podem ser elencadas a partir das vivências de uma ETI durante a pandemia? e foi respondida como “Leitura virtual do portfólio livro da vida. Criatividade para realização de atividades,

como por exemplo gincana virtual”. Com base nesta resposta, cabe ter conhecimento que o Guia de Orientações Pedagógicas que o estado do Tocantins ofertou na rede pública de educação foi intitulado “Livro da Vida” em formato de Portfólio, como mencionado a seguir.

O material intitulado Portfólio “Livro da Vida” oferece atividades planejadas com o objetivo de colaborar com a equipe escolar na semana de acolhimento. O material é disponibilizado em formato digital para impressão e distribuição aos estudantes. As atividades estão construídas com foco nas habilidades socioemocionais, nas quais são exploradas as vivências pessoais dos estudantes e a partir do perfil das turmas a escola produzirá a Árvore dos Sonhos (TOCANTINS, 2020).

Ainda se tratando das experiências e lições positivas elencadas pelo PCA em sua resposta, o recurso metodológico de Gincana Virtual é referido por este Cruz e De Lima, (2021) em que afirmam ser preciso incorporar estratégias pedagógicas de ensino não centradas no professor, mas no estudante como sujeito ativo como, por exemplo, por meio de um Gincana Virtual, que possa trazer ludicidade, criatividade e trabalho em grupo, aproximando os discentes da solução de problemas reais do seu cotidiano, ligados ao objeto de conhecimento aplicado pelo educador.

A Gincana Virtual foi apenas uma das estratégias metodológicas aplicadas por um professor, que também exerce o cargo de coordenador de área, mas certamente os demais professores da UE se dispuseram de outras ferramentas lúdicas virtuais para chamar a atenção das suas turmas, e fizeram com que o ensino, e principalmente as turmas que atendia a ETI não sofresse tanto retrocesso que o ensino presencial poderiam ter oferecido se a realidade do ano de implantação do modelo integral tivesse sido presencial, sem interferência do COVID-19.

Por fim, foi questionado se a proposta da ETI foi mantida durante a pandemia? e de forma objetiva o PCA respondeu que: “Na medida do que era possível, sim”. Esta, assim como as demais perguntas e respostas retornadas para a realidade da UE CEGTINNS, e assim descrita por quem assiduamente a viveu, apresentam um panorama dos desafios enfrentados por uma instituição de ensino brasileira durante a pandemia, e servem como base para planejar e repensar políticas educacionais internas e a nível nacional a fim de melhor preparar os sujeitos e atores educacionais para futuros desafios e impedir que o retrocesso observado nos últimos dois anos não se repita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das particularidades inesperadas da ETI no Tocantins, o colégio passou pela transição do ensino regular para uma educação integral de forma parcial, pois, atendeu a priori apenas as 1º séries do Ensino Médio, para posteriormente de forma gradativa nos anos seguintes passar a aplicar o modelo Jovem em Ação, instituído nos colégios integrais do estado, nas demais séries, primeiro do Ensino Médio, depois para o Ensino Fundamental.

O que não se planejou no ano inicial de implantação, no chamado ciclo de “sobrevivência” foi que todos os servidores, especialmente os professores, equipe gestora incluso os PCA, estudantes e responsáveis enfrentassem uma pandemia. Encarada por todos de forma cautelosa, perseverante e superadora para seguir com o projeto educacional desenhado na UE do município de Aguiarnópolis, ou seja, para abrir espaço com ainda mais experiência ao segundo ano/ciclo de “crescimento” e de “sustentabilidade”. Embora a experiência tenha sido enfrentada sem o apoio necessário, a prática conduziu a perfeição do esforço na medida do possível dos servidores que estavam a frente para mediar o cenário.

O CEGTINNS perpassou pela imparidade dos dois desafios discutidos, sendo um deles, a ETI, o outro, uma doença antes desconhecida. Foi possível observar que a era tecnológica do século XXI, embora facilitadora para a educação, também é desafiadora de início, até que se habitue a ela. No retorno as aulas não presenciais, essas ferramentas tecnológicas conduziram-se como um alicerce considerável para intermediar teoria e prática ao estudante, tanto para procurar recurso, quanto para conhecer mais sobre o vírus, ou mesmo para se ter conhecimento dos limites que se podia guiar ápice do momento de enfrentamento pandêmico. Foi priorizado não apenas a saúde pública, como a educação tocantinense em suas localidades municipais, que sabiamente superou mais esse momento histórico da sua trajetória. Certamente serviu e servirá de exemplo social a presente e futura geração de todos os envolvidos direta e indiretamente na educação, em ênfase a educação integral.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. P. de S. Implantação da educação integral em Palmas, Estado do Tocantins: algumas reflexões sobre a experiência da rede municipal de ensino. *Em Aberto*, v. 25, n. 88, 2012.
- ALVES, R. P. de S. *et al.* *Os caminhos da educação integral em Palmas-Tocantins*. 2013.
- ASCOM, S. Educação do Tocantins ampliará o programa Escola Jovem em Ação para mais seis escolas. *Jornalismo T1 Notícias* [online], Tocantins, Palmas, 23 de outubro de 2018. Disponível em: <<https://www.t1noticias.com.br/estado/educacao-do-tocantins-ampliará-o-programa-escola-jovem-em-acao-para-mais-seis-escolas/98596/>>. Acesso em: 27 de set. de 2022.
- BARROS, M. C. M. M. de. *O elo institucional regional da educação básica: um estudo das diretorias regionais de ensino paulistas*. 2018. Tese de Doutorado.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BASTOS, Portal Norte do Tocantins. *Colégio Nazaré Nunes de Aguiarnópolis é reformado e ampliado*, 25 de janeiro de 2018. Disponível em: <<https://www.nortedotocantins.com.br/01/2018/colégio-nazare-nunes-de-aguiarnopolis-e-reformado-e-ampliado/>>. Acesso em 16 de jun. de 2021.
- BRASIL. *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) Art. 34. Diário Oficial da União. Brasília: nº 248, 23 de dezembro, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de set. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
- CARDOSO, C. A. Q.; DE OLIVEIRA, N. C. M. A história da educação integral/em tempo integral na escola pública brasileira. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, v. 25, n. 50, 2019.
- CARVALHO, M. C. B. O lugar da educação integral na política social. *Cenpec*, São Paulo, n. 02, p. 7-11, 2006.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.
- CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. *Educação & Sociedade*, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009b.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). *Portal oficial*, 2021. Disponível em: <<https://www.consed.org.br/noticia/em-cinco-anos-programa-jovem-em-acao-amplia-protagonismo-juvenil-e-apresenta-evolucao-nas-metas-de-aprendizagem>>. Acesso em: 23 de dezembro de 2021.

CRUZ, K. C. A.; DE LIMA, G. Divulgação Científica por Gamificação e Ludicidade: I Gincana Virtual do IF Sertão Pernambucano Campus Salgueiro. *Jornada de Iniciação Científica e Extensão*, v. 16, n. 1, p. 121, 2021.

DA SILVA, E. C. O.; ROCHA, C. C. L.; DO NASCIMENTO, J. C. R. *A Política pública de ensino médio integral implantada em Alagoas*. 1982. In: X COLÓQUIO INTERNACIONAL “Educação e contemporaneidade” Educon, Aracaju, vol. 10, n. 01, p.1-11, set/2016.

DARSIE, C.; FURTADO, R. A. Covid-19 e educação básica: reflexões sobre riscos e controle espacial no retorno às aulas presenciais. *Roteiro*, v. 47, n. 1, p. 2, 2022.

DE OLIVEIRA, A. C. M.; DOS SANTOS, J. S. O QUE É INTEGRAL: a educação ou o tempo?. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, v. 25, n. 50, 2019.

DO PARANÁ, Governo do Estado. Orientações para implementação da Educação em Tempo Integral em turno único. 2012.

DUAN, L.; ZHU, G. Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet*, 7(4), 300-302. [http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30073-0](http://dx.doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30073-0), 2020.

FIORILLO, A.; GORWOOD, P. The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European Psychiatry*, 63(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.1192/j.eurpsy.35>, 2020.

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil*. Inovações em Processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 69 p. 2009.

GATTI, B. A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as licenciaturas. *Revista USP: Dossiê Educação*, São Paulo, n.100.p.33-46.2014.

GONÇALVES, M. E. S.; SANTANA, C. C. S. Direito à educação de qualidade e a função social da escola na travessia da COVID-19: Uma experiência ecopedagógica. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 63, p. 170-180, 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). *Caderno de Tecnologia de Gestão Educacional*. 2016. Disponível em:<<https://aegmedia.com.br/wp->

content/uploads/2021/10/Cad-11-Tecnologia-de-Gestao-Educacional.pdf>. Acesso em: 27 de set. de 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar*, 2020. Tocantins: MEC, 2020. Disponível em:<<https://www.escol.as/cidades/312-aguiarnopolis>>. Acesso em: 26 de out. 2022.

KIRINUS, G. O. *Dificuldades e possibilidades do uso das tecnologias da informação e comunicação na visão dos professores de ciências da natureza no contexto pandêmico e pós-pandêmico*. 2022.

LIMA, H. *Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira: desmontada a farsa da queda no fosso do elevador*, 2019.

MARTINS, A. C. B. L. *et al.* A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. *Expressa Extensão*, v. 26, n. 2, p. 154-160, 2021.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em revista*, p. 137-152, 2012.

MOLL, J. A construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação. In: COELHO, L. M. C. da C. *Educação Integral no Brasil: história, política, práticas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, V.20, 63438, 2020.

NASCIMENTO, M. R. S. *O Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada: descentralização ou desconcentração nas escolas públicas estaduais de Miracema do Tocantins?*. 2008. 151 f. Dissertação - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

NUNES, C. Prioridade número um para a educação popular. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 199-252, 2007.

PARENTE, C. da M. D. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. *Educação & realidade*, v. 43, p. 415-434, 2017.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009. p. 13-20.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral?. *Revista contemporânea de educação*, v. 9, n. 17, p. 24-41, 2014.

PINTO, W. C. *Avaliação da aprendizagem na educação física da rede de ensino de Miracema do Tocantins*. 2021.

RESES, G. D. L. N. *Didática e Avaliação no Ensino de Ciências Biológicas*. Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci I, 2010.

RIZZATTI, I. M.; SOUSA, J. S. S. Breve histórico do ensino médio em tempo integral: do Brasil à Amazônia setentrional. *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, v. 13, n. 1, p. 69-90, 2020.

ROGÉRIO, F. J. T. *et al.* Acompanhamento familiar das atividades escolares de crianças durante a pandemia de Covid-19 sob a representação de docentes. 2020.

ROSA, A. V. do N.; *et al.* Ampliação dos tempos e espaços escolares no programa “Novo Mais Educação”: rumo a qual concepção curricular?. *Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*, v. 6, n. 6, 2017.

SEVERINO, A. J. *Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico*. São Paulo Perspec. vol.14 n. 2. São Paulo Apr./June: 2000.

SILVA, L. R. C. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: *Congresso Nacional de Educação*. p. 4554-4566, 2009.

SILVA, R. B. da. *Políticas de educação integral e/em tempo integral na rede estadual de ensino do Tocantins (2011-2018)*. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

SILVA, R. de C. C.; ZACARIOTTI, M. Percepções das juventudes do ensino médio sobre a escola de tempo integral no Tocantins. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 12, p. 241-260, 2020.

SILVA, E. P. B. *A função de educar; família e escola em tempos de pandemia, uma análise da revista Nova Escola voltado á educação infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2021.

SOARES, M. I. D. *As dificuldades encontradas para se ministrar aulas remotas de Física para alunos de escola pública devido a pandemia do Covid-19*. 2021.

SOUSA, A. M. Educação à distância: uma construção colaborativa na implantação de escolas de tempo integral no Recife – PE. In: *IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*. 2017, Anais: Campina Grande: Realize, v.1. 2017.

SOUZA, D. de M. A experiência de Palmas (TO). In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

TOCANTINS (Estado). Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. *Guia de Orientações Pedagógicas*. 2020. Disponível em: <<https://central.to.gov.br/download/253426>>. Acesso em: 29 de set. de 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Nota técnica*. Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266>. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

VITOR, A. C. G.; *et al.* Análise das principais dificuldades enfrentadas pelos professores quanto ao ensino de ciências da natureza em meio a pandemia do COVID-19. CONEDU. In: VII Congresso Nacional de Educação, Maceió-AL. 2020.

ZANELA, C. C. *Educação Integral: caminhos da implantação nas escolas da rede municipal de Florianópolis*. 2013.

ARTIGO II

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO DOCENTE DE CIÊNCIA DURANTE O PRIMEIRO ANO PANDÊMICO DA COVID-19 NO SISTEMA DE ENSINO DE TEMPO INTEGRAL EM UM COLÉGIO PÚBLICO DO TOCANTINS

RESUMO

A educação, nos diversos âmbito de atuação, precisou passar por transfigurações no ano de 2020, causadas pela pandemia da COVID-19. No mesmo ano, também foi implementado a Educação em Tempo Integral (ETI) no Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva (CEGTINNS), município de Aguiarnópolis - Tocantins. Diante destas mudanças, o objetivo deste estudo foi descrever as adequações realizadas em nível de Unidade Educacional, como também investigar e abordar quais foram os desafios tecnológicos e educacionais enfrentados por professores no modelo de ensino de tempo integral durante a pandemia da COVID-19. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com o método de Análise de Conteúdo de Bardin. Percebe-se notoriamente a complexidade do momento em que o professor viveu em 2020 e continuou sendo impactado diretamente em 2021 e 2022 na educação, especialmente na área de Ciências da Natureza e Matemática. Foi evidenciado que, com a implantação da ETI no CEGTINNS, o educador precisou ser resiliente para encarar novos desafios como uso mais frequente das ferramentas tecnológicas. A busca para esta aprendizagem e aperfeiçoamento só aprimorou profissionalmente este educador. E apesar dos problemas gerados, foram enfrentados eficazmente dentro das dificuldades que se desenharam na educação desde o início da quarentena no país.

Palavras-chaves: Professor; vírus; educação pública; pandemia; estudante.

ABSTRACT

Education, in every field of activity, had to undergo transfiguration in 2020, caused by the COVID-19 pandemic. In the same year, Full Time Education (ETI) was also implemented at the Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva (CEGTINNS), in the municipality of Aguiarnópolis - Tocantins. In view of these changes, the aim of this study was to describe the adjustments made at the Educational Unit level, as well as to investigate and address the technological and educational challenges faced by teachers of the full-time teaching model during the COVID-19 pandemic. For that, a qualitative research was carried out, with Bardin's Content Analysis method. The complexity of the moment in which the teacher lived in 2020 is notoriously noticeable and continued to be directly impacted in 2021 and 2022 in education, especially in Natural Sciences and Mathematics. It was evidenced that, with the implementation of the ETI in CEGTINNS, the educator needed to be resilient to face the new challenges, such as frequent use of technological tools. The search for this learning and improvement only professionally improved this educator. And despite the problems generated, they were effectively faced within the difficulties that have emerged in education since the beginning of the quarantine in the country.

Keywords: Teacher; virus; public education; pandemic; student.

INTRODUÇÃO

A educação, em todo âmbito de atuação, precisou passar por transfiguração no ano de 2020, dos quais refletirão em efeitos incomensuráveis para os anos seguintes. Sucedido por uma pandemia que marcou o século XXI, De Carvalho e Teixeira (2021) explanou que “o ano de 2020 se assemelhou àqueles que entraram para a história da humanidade e, neste caso, por conta de uma pandemia, cujos efeitos se fizeram notar em diversas áreas da sociedade”.

Diante da pandemia, com o avanço do número de casos de pessoas infectadas pelo COVID-19, o Ministério da Educação (MEC) atendeu as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE), e publicou a portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que regulamentou as Instituições de Ensino a substituírem aulas presenciais pelo ensino remoto pelo prazo de 30 dias ou, em caráter emergencial, podendo ser prorrogada enquanto durar a pandemia (BRASIL, 2020). As medidas preventivas do país incluíram o fechamento de escolas e universidades para evitar aglomerações, e conseqüentemente reduzir o número de infectados (JÚNIOR *et al.*, 2020).

Com relação a interrupção presencial das Unidades Educacionais (UE), Junior *et al.* (2019) afirmam que, embora fossem tempos difíceis, a educação não podia parar, pois a escola fornece a base onde o estudante é formado para gerenciar e protagonizar o seu futuro, ainda as universidades e os centros de pesquisa, que são locais responsáveis pela construção dos avanços científicos e tecnológicos dos países, nesta esfera, o desenvolvimento conjunto das vacinas frente ao novo coronavírus são um exemplo claro da produção científica originada nas instituições em todo o mundo.

A viabilidade de desenvolvimento de atividades a distância já tinha sido preconizada no Decreto-Lei nº 1.044, artigo 2º de 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969), o qual, já apresentava chances de atendimento e acesso de estudantes para atender às atividades curriculares como forma de compensação em ausência das aulas, nos seus domicílios em situações atípicas como a mencionada em estudo.

Assim, segundo Martins e Almeida (2020) e Castaman e Szatkoski (2020), diante de tantas iniciativas e propostas educacionais para passar pela pandemia, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou em 28 de abril de 2020 um parecer favorável à possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual exigida e proposta de parecer sobre a reorganização do Calendário Escolar, em

razão da pandemia da COVID-19, homologado pelo MEC, em despacho de 29 de maio de 2020 (ARTONOV; AZURZA, 2021).

Dessa forma, para que a educação fosse contínua e ininterrupta em tempos de pandemias, houve a necessidade de aplicar novas ferramentas tecnológicas (ALMEIDA JUNIOR *et al.*, 2019). Assim, esse cenário de paralisação, conduziu sem dúvidas, ao debate educacional, sobre a utilização das tecnologias educacionais para a realização das atividades escolares não presenciais, evitando que os estudantes ficassem sem os conteúdos e disciplinas lecionadas nas aulas presenciais (LIMA, 2021).

Nesse ínterim, o Brasil vivenciou as propostas de ensino não presenciais, em formato de ensino remoto emergencial, o qual, se aplica quando, “[...] o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise.” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9). A prioridade passou a ser o uso de soluções de ensino-aprendizagem apenas remotas que se assimilasse ao máximo às práticas dos ambientes físicos, uma vez que, o objetivo principal nestas circunstâncias não foi recriar totalmente o sistema educacional online, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida e eficiente durante o período de emergência.

Ainda, Lima (2021) destaca que para a vigência das aulas virtuais foi preciso que os professores concentrassem esforços na preparação de toda a logística necessária para o desenvolvimento que contemplasse a aprendizagem remota, predominantemente mediada pelo uso das tecnologias. Além disso, a capacidade de experimentar, inovar, sistematizar esse conhecimento e avaliar o processo de aprendizagem de seus estudantes por parte dos docentes e dos órgãos educacionais a fim de realizar o melhor uso possível dessas ferramentas, até então desconhecida por muitos, foram desafiadores.

No Brasil, existem as chamadas Escolas de Tempo Integral (ETI) que de acordo com Santos (2009) é um modelo de ampliação da jornada escolar, é uma escola renovada em várias dimensões. Dessa forma, as ETI representam mais que a implantação de um modelo integral de ensino no país, refletem uma conquista a somar na trajetória histórica da constante busca pela educação da qualidade, almejada desde os primórdios, pois, quando a educação básica não é de qualidade dificilmente o estudante terá a base de conhecimento necessária para sua formação enquanto pessoa e cidadão.

No âmbito das políticas educacionais, Vasconcelos e Ximenes-Rocha (2017) relatam que as ETI quando introduzidas, idealizam estratégias tanto político quanto econômica, de ampliação do tempo de instrução e melhoria da educação e dos índices de desempenho com base no desenvolvimento integral dos indivíduos que participam deste modelo. E, assim como

os demais sistemas educacionais, o ensino nas ETI perpassaram por emergenciais adequações relacionadas ao uso de diferentes tecnologias metodológicas devido à pandemia.

No Tocantins, a proposta de implantação da ETI, conhecido como modelo Escola Jovem em Ação, que estava planejada para ocorrer em 2020, foi comprometida e deixou de ser executada em sua totalidade, porém manteve seu calendário pedagógico na medida do possível dentro dos novos ajustes frente ao isolamento social que tornou toda atividade escolar trabalhada a distância (ARTIGO 1).

A referida pesquisa buscou saber, qual a percepção de possíveis obstáculos que podem ter acometido o bom andamento do trabalho docente, especialmente da área de Ciências da Natureza e Matemática dentro do componente curricular de Práticas Experimentais. Logo, a presente pesquisa teve por objetivo descrever as adequações realizadas em nível de Unidade Educacional, investigar e abordar quais foram os desafios tecnológicos e educacionais enfrentados por professores do modelo de ensino de tempo integral durante a pandemia da COVID-19.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa ocorreu em Aguiarnópolis - TO, no Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva (CEGTINNS). A instituição de ensino pública da educação básica comportou em 2020, um total de 596 estudantes, distribuídos em 23 turmas, com 24 docentes, em 17 salas de aula, para 3 turnos (manhã, tarde e noite) cujo cargo de diretor é ocupado por apenas 01 gestor, no referido ano pelo Sr. Wanderly dos Santos Leite, e no segundo semestre, passou a ser ocupado pela Sr^a Vilma Pereira da Cruz Lopes (INEP, 2020).

No ensino de Ciência de 2020, em específico para o componente curricular de Biologia das 1^o séries (13.01, 13.02, 13.03 e 13.04), apenas 1 professor biólogo atuou no CEGTINNS. O mesmo que era o único da UE, e foi lotado para ministrar as disciplinas de Biologia e Práticas Experimentais de Biologia (PEB), uma vez que, ambas sempre são direcionadas ao mesmo professor, pois a teoria e prática andam juntas para a melhor abrangência cognitiva do ensino-aprendizagem.

Para a descrição e discussão das adequações realizadas em nível de Unidade Educacional com relação ao período pandêmico foram utilizados os documentos de referência publicados durante o período. Buscou-se também compreender e discutir os desafios tecnológicos e educacionais enfrentados por professores do modelo de ensino de tempo

integral durante a pandemia da COVID-19 a partir de dados coletados através de questionário semiestruturado (Quadro 2).

O questionário foi respondido pelo professor biólogo que tem formação em Licenciatura em Biologia e começou a atuar no CEGTINNS no mesmo ano da pesquisa, em 2020, mais especificamente em março de 2020.

A análise das respostas foi baseada em uma abordagem qualitativa iniciada com a transcrição total do relato. O método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) a partir da Técnica de Categorização Temática foi utilizado para a transformação do conteúdo das respostas em unidades (unitarização) e posterior classificação das unidades em categorias (categorização) a fim de facilitar a discussão. Assim, as Unidades de Contexto (UC) escolhidas foram as respostas completas e as Unidades de Registro (UR) foram os seguimentos do texto identificados como relevantes uma para o objetivo da pesquisa.

Quadro 2. Elenco de perguntas que compunham a entrevista semiestruturada com os professores de Ciência.

Questionamentos
1- Sua opinião sobre o uso de roteiros de estudo durante a pandemia? Você teria sugerido uma outra proposta metodológica diferente? Acredita que esse método funcionou?
2- A frequência que estudantes o procuravam no <i>WhatsApp</i> ou de outra forma para tirar dúvidas sobre as disciplinas?
3- Com relação ao calendário escolar, o que você achou sobre a reorganização que ocorreu?
4- Você teve que aprender alguma ferramenta tecnológica por causa da pandemia? Você recebeu algum tipo de formação específica pelo colégio ou outro órgão de educação?
5- Os principais problemas que os estudantes e professores enfrentaram no ensino devido a pandemia?
6- As suas opiniões sobre o ensino híbrido?
7- Especificamente, como as disciplinas de ciências foram impactadas com o ensino remoto e híbrido?
8- O tempo de docência você tinha em 2020, e quais as experiências você carrega desse período pandêmico?

Fonte: Autora, 2022.

A entrevista semiestruturada foi elaborada para melhor atender ao objetivo desta pesquisa, que após respondida pelo professor de Biologia/PEB, foram devidamente categorizadas e discutidas nos resultados, frente aos questionamentos que norteiam esse estudo em busca das melhores evidências para satisfazer as indagações já elencadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Adequações da Unidade Educacional (UE) Frente à Pandemia

No modelo de ETI, os estudantes entram na UE às 7 horas da manhã e saem às 16 horas e 25 minutos da tarde. Só é permitido a saída antes deste horário com permissão autorizada dos responsáveis. Os alunos fazem 3 refeições durante o dia enquanto permanece no colégio (lanche, almoço e lanche da tarde). Todas as refeições são assim como nas outras escolas de tempo regular, com cardápio construído e supervisionado por nutricionista, proibida a entrada com outros alimentos dentro da UE.

Porém, essa nova realidade não fez parte da rotina escolar do CEGTINNS em 2020, mesmo com a ampliação da jornada de permanência dos estudantes na UE, pelos motivos já mencionados referentes a pandemia. A alimentação foi suspensa, assim como todas as outras atividades presenciais.

Com o enfrentamento do vírus no país, legislações (Tabela 1) subsidiaram e apresentaram orientações sobre as possibilidades de retorno às atividades curriculares educativas, que precisaram ser suspensas por tempo indeterminado foram publicadas (BARRETO; ROCHA, 2020).

Tabela 1. Legislação COVID-19 – Educação.

Legislações no Brasil	Orientações sobre as possibilidades de retorno às atividades curriculares educativas
Portaria nº 343, de 17 de março de 2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. ⁴
Conselho Nacional de Educação – 20 de março de 2020	Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia do COVID-19. ⁵
Resolução CEE/TO nº 154, de 17 de junho de 2020	Art. 1º Prorrogar a Resolução CEE/TO nº 154, de 17 de junho de 2020, publicada DOE/TO nº 5.641, em 13/07/2020, e a Indicação 009, de 16 de dezembro de 2020, publicada no DOE/TO, nº 5.769, de 20 de Janeiro de 2021, em decorrência da situação de emergência em saúde pública causada pela Pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Parágrafo único. A prorrogação descrita no caput tem a finalidade de assegurar que as orientações e normas estabelecidas nestes dispositivos legais sejam válidas e observadas também para o ano letivo de 2022 ou enquanto persistir a necessidade de adoção de medidas com o objetivo de reduzir os riscos de contágio e de disseminação da COVID-19 (SEDUC/TO, 2022).

Fonte: Adaptado de Barreto e Rocha (2020).

Em virtude da recomendação da suspensão das aulas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e da legislação brasileira, o estado do Tocantins antecipou as férias escolares respectivas ao mês de julho, mas ainda assim não foi tempo suficiente para que o contágio do vírus diminuísse a ponto que fosse seguro retornar com as aulas presenciais. Desse modo, o calendário escolar precisou passar por ajustes, todavia, as datas ficaram tão comprimidas, o que começou a causar preocupação para os órgãos responsáveis, uma vez que o estudante precisa ter obrigatoriamente a carga horária correspondente ao ano letivo para que conclua o mesmo, sendo este, direito do educando.

⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/quadro_portaria.htm>. Acesso em: 15 de dezembro de 2021.

⁵ Disponível em: <<Portal.mec.gov.br>>. Acesso em 15 de dezembro de 2021.

A Carta do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2020) diz que foi importante notar como órgãos de gestão pública, como o MEC, secretarias estaduais, secretarias municipais e de controle social das políticas educacionais, apresentaram soluções a respeito da reorganização do calendário escolar para fins de cumprimento da carga horária mínima anual exigida. Repercutiu similarmente nas redes pública e privada de educação básica, profissional e superior; em âmbitos municipal, estadual e federal, com impasses e possibilidades que envolveu professores, servidores, alunos, famílias e sociedade (LAGARES; TOCANTINENSE, 2020).

Uma das principais medidas governamentais do estado do Tocantins para as instituições de ensino pública da educação básica foram a suspensão a partir do dia 16 de março nas 497 unidades escolares da rede pública estadual, distribuídas nos 139 municípios, em ação preventiva por cinco dias (TOCANTINS, 2020a). Dois dias depois, o governo estadual emitiu um decreto suspendendo as atividades educacionais por prazo indeterminado (TOCANTINS, 2020b).

Conforme Dos Santos *et al.* (2020), dia 30 de junho de 2020 a SEDUC/TO, já tinha projetado outros documentos, projetos e ações publicadas para a retomada e a continuidade das atividades escolares não presenciais e presenciais, como as seguintes medidas citadas por Lagares (2020), pautadas na reorganização do Calendário Escolar 2020 (TOCANTINS, 2020c), e na formação continuada dos professores para o retorno não presencial (TOCANTINS, 2020d).

Se tratando da reorganização do calendário escolar de 2020, ainda no dia 29 de abril de 2020, a SEDUC-TO convocou uma comissão organizacional, a fim de que se construísse uma proposta de reorganização do calendário com um retorno híbrido (aulas não-presenciais, semipresenciais e presenciais), disposta em cinco pilares:

A segurança dos profissionais da educação e dos estudantes; o respeito à diversidade da comunidade escolar do Estado; a garantia da conclusão do ano letivo para os estudantes da 3ª série do ensino médio dentro do calendário civil de 2020; a garantia da conclusão do ano letivo para todos os estudantes, independente do calendário civil; e a garantia de que o ano letivo de 2021 transcorra independente do cenário de 2020 (TOCANTINS, 2020e).

Frente a esta realidade, as Diretorias Regionais de Educação (DRE), precisaram pensar em alternativas metodológicas para atender os estudantes tocantinenses dentro de suas realidades, principalmente as socioeconômicas. A fim de contemplar a todos, tanto os alunos com acesso à internet, quanto os sem acesso, o CEGTINNS utilizou a estratégia metodológica

orientada pela DRE de Tocantinópolis, que é polo regional de Aguiarnópolis, a aplicação dos chamados “Roteiros de Estudo” (RE).

Nessa metodologia, o professor de cada componente curricular tinha autonomia para elaborar o seu roteiro, seguindo o modelo padrão organizado pela UE com o cabeçalho, contendo o brasão, nome completo do colégio e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) deste. Os estudantes contavam com o prazo de 15 dias para realizarem as pesquisas necessárias nos livros didáticos ou plataformas online de pesquisas e concluírem o estudo dirigido para devolvê-los para a correção pelos professores.

As dúvidas poderiam ser esclarecidas via aplicativo *WhatsApp*, por mensagens de textos, áudios e vídeo. Frente a essa metodologia, Evangelistas e Sales (2018) ressaltam a importância de um roteiro bem elaborado na “pré-aula”, de modo que “facilite a sequência”, para que o estudante não fique à frente do computador ou livro com uma atividade desestimulada, se assim for, o seu compromisso será apenas pelas obrigações de notas ou datas de entrega, e não pela vontade motivacional de aprender (DO NASCIMENTO; DA ROSA, 2020).

Outra metodologia aplicada nas UE do Tocantins e respectivamente no CEGTINNS foram aulas híbridas. Com base na SEDUC, Costa *et al.*, 2020, descreveram:

Em meio a Pandemia, a Secretaria retornou as atividades educacionais, de forma gradativa, com aulas não presenciais, iniciando com o atendimento de 20.207 estudantes da 3ª série do ensino médio, em 29/06/2020; em seguida, 43.743 estudantes das 1ª e 2ª série do ensino médio, em 10/08/2020; e posteriormente os 82.494 estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, em 10/09/2020.

Seguindo o calendário emergencial do Tocantins, as aulas com a turma em estudo do CEGTINNS (1º séries), foram retomadas de forma híbrida. Atendeu os estudantes de forma remota e presencial, e as turmas foram alocadas em dois grupos (A e B) seguindo todos os protocolos de segurança. As aulas presenciais para o Grupo A aconteciam na segunda e terça-feira, e os estudantes do Grupo B assistiam as mesmas aulas na quarta e quinta-feira, e na sexta-feira ocorria a dedetização geral da UE. Vale ressaltar que só frequentaram o ensino híbrido, aqueles com consentimento e assinatura dos responsáveis, quando não havia a autorização, o estudo era conduzido 100% remoto por meio dos RE.

Para atender as aulas híbridas, o *website* da SEDUC passou por uma reestruturação, instrumentalizando-o com ferramentas didático-pedagógicas, além de ter disponibilizado plataformas de aprendizagem online para estudantes e professores, para que instruísem a produzirem videoaulas no canal do *YouTube*, apostilas organizadas pelas quatro áreas do

conhecimento, bem como material didático no formato digital e impresso, guias de aprendizagem, RE, simulados, plantão para tirar dúvidas, *lives*, dentre outros.

Autores como Ferreira (2020) e Rocha (2020) enfatizam que as aulas remotas trouxeram a exigência do acompanhamento das atividades, não apenas pelos professores, mas também pelos pais e responsáveis, que forneceram suporte em casa para as tarefas, assim como respeitar o espaço e tempo dos seus filhos para assistirem as aulas online. Mesmo com as dificuldades existentes no ensino remoto, se considera que esta experiência oportunizou, sobretudo a empatia e a importância ao trabalho docente, pela comunidade em geral.

Sobre o trabalho educacional remoto, Hodges *et al.* (2020) descrevem que esta atividade demanda paciência e criatividade, pois, apesar de ser aplicada a distância, deveria sugerir a transmissão das aulas em tempo real. Nesse contexto, a educação remota ocorrida durante o isolamento social foi caracterizada como um ensino de emergência e uma solução temporária, para um problema imediato.

Devido a demanda na ferramenta *Google Classroom* ter aumentado durante a pandemia, houve a necessidade de se criar e-mails institucionais no CEGTINNS, seguindo instruções da DRE/Tocantinópolis, tanto para os professores, quanto para os alunos, com o intuito de tornar o ambiente de estudo online mais institucionalizado, formal e organizado. Outro exemplo dessa alternativa emergencial se deu, de acordo com Oliveira e Oliveira (2020) também no Ceara, por meio da SEDUC do estado em associação com a *Google* promoveu a criação de e-mails com domínios ligados ao *Google for Education*, para todos os professores da regional do Ceara, estudantes e técnicos da rede estadual de educação, bem como criou usuários exclusivos para as escolas através do qual criou salas virtuais para a interação de estudantes e professores. As UE tiveram seus e-mails criados a partir do número de registro no INEP10 e, utilizando esse e-mail, os gestores teriam acesso às suas turmas, com os estudantes devidamente inseridos de acordo com sua matrícula registrada no Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE.

O *Google Classroom* é um sistema que gerencia os conteúdos para escolas e profissionais da educação como forma de criar atividades de ensino, bem como formas diversificadas de avaliações de acordo com a turma selecionada. É uma plataforma existente desde o ano de 2014 e que poucos docentes utilizavam como ferramenta educacional. Contudo, ela se tornou um dos principais instrumentos de atividades acadêmicas de assessoramento aos professores nesse tempo de surto sanitário no Brasil (DOS SANTOS SILVA, *et al.* 2020).

Além disso, o *Google Meeting* também fez parte das plataformas acessadas para o âmbito educacional durante a pandemia no CEGTINNS, permitindo aos professores, através

do e-mail institucional, a utilização com até 250 pessoas simultaneamente acessar as aulas, recurso este, disponibilizado gratuitamente durante o período da COVID-19 (XAVIER *et al.*, 2020). Segundo Pasini *et al.* (2020) o *Meet* é um aplicativo para fazer videoconferências online, com diversos participantes. No contexto da pandemia, o uso das plataformas digitais, em especial o *Google Meet*, se fez muito necessária para o processo de interação entre os professores e alunos (NASCIMENTO; TEIXEIRA, 2021).

Desafios e Alternativas Metodológicas

O RE foi uma das metodologias mais abrangentes no âmbito socioeconômico e que mais marcou o retorno das aulas no CEGTINNS, uma vez que estes só deixaram de ser aplicados com a integralidade de 100% presencial em 2022. A resistência de mandar seus filhos ao colégio mesmo tendo a metade do quantitativo de discentes por sala (a média de 15 alunos), com o distanciamento exigido pelos órgãos de saúde, organizados nos grupos A e B perdurou pelos anos de 2020 a 2021.

Todavia, a não participação e acompanhamento na resolução das atividades que estavam nos RE durante as aulas online em 2020 limitaram alguns aspectos da escolaridade desses educandos. Aqueles com acesso à internet possuíam maior proximidade com seus professores por meio das vídeo conferência, ademais suas dúvidas eram esclarecidas. Nesse sentido, mais do que nunca, para que houvesse o aproveitamento adequado dos conteúdos a serem passados e assimilados, se fazia necessário o esforço por parte de quem estava aprendendo, e especialmente, durante o período de vigências das atividades remotas e híbridas, este esforço se tornou um diferencial.

Para que tenhamos mais conhecimento das metodologias alternativas aplicadas nessas aulas remotas, nada melhor que o próprio professor que viveu esse período na prática para descrever as formas que conseguiu superar o ano de 2020 em prol da aprendizagem do seu aluno. Como já mencionado, o professor escolhido na área de Ciências da Natureza, foi o professor de Biologia/PEB, que precisa mesmo em período não pandêmico se inovar constantemente na ministração das aulas desta ciência tão solene para a educação básica, quanto mais na situação atípica pesquisada neste estudo.

Segue-se nessa perspectiva, a primeira pergunta, que visou saber: Qual a sua opinião sobre o uso de roteiros de estudo durante a pandemia? Você teria sugerido uma outra proposta metodológica diferente? Acredita que esse método funcionou? O professor respondeu que:

Foi uma alternativa metodológica emergencial que causou muitas dúvidas no início, com a constância, se tornou cansativa, mas necessária para o momento. As sugestões seriam o uso de recursos tecnológicos, porém, como não era capaz de atender a todos, o mais democrático foi o roteiro impresso, então, minha sugestão é que eu não mudaria. O método funcionou sim, mesmo sendo cansativo por ambas as partes, pois durou muito tempo, o estudante que se esforçou para atender ao solicitado no planejamento de cada roteiro, chegou no ensino 100% presencial preparado para correr atrás do tempo em sala de aula, tirando as dúvidas em tempo real com o professor. E todos, puderam valorizar ainda mais essa prática antes vista como rotineira.

A Secretaria de Educação seguiu prioritariamente todas as orientações da OMS frente ao COVID-19, logo, em 29 de junho retomou as aulas de forma remota com as turmas a priori, apenas com a 3ª série. Somente em setembro se iniciou com as demais turmas do ensino médio e fundamental. A SEDUC ofertou para os estudantes que possuíam acesso à internet aulas virtuais, e aqueles sem acesso, a família retirava na escola os RE elaborados pelos professores, e para atender os estudantes da zona rural, o transporte escolar fazia a entrega e a coleta, seguindo um cronograma (MACEDO *et al.* 2020).

Importante detalhar como sucedeu o retorno das aulas remotas por RE, o cronograma da SEDUC/TO, atendendo respectivamente também ao CEGTINNS. As aulas tiveram início em 18/09/2020, no entanto, anterior ao início das aulas houve o planejamento e 4 formações destinadas aos professores organizados pelos técnicos da SEDUC; em 10/09 com a entrega dos livros de Língua Portuguesa e Matemática aos professores da 1ª série ao 9º ano do ensino fundamental (*online* e impresso). Em 14/09, organizado pela DRE, de cada UE, houve formação dos professores para elaboração do RE. Nos dias 15 a 16/09, as DRE promoveram planejamento e elaboração dos RE. Dias 17 e 18/09, os responsáveis retiraram os primeiros RE. Todo material foi entregue de forma escalonada, em observância a segurança sanitária, conforme organização da UE (RELATÓRIO SEDUC, 2020).

Para o segundo questionamento: Qual a frequência que estudantes o procuravam no WhatsApp ou de outra forma para tirar dúvidas sobre as disciplinas? o professor descreveu que “De uma turma com 26 alunos, em média, 10 me procuravam já nos últimos prazos para entregar o roteiro quinzenal, e uns 6 no tempo hábil para esclarecer as dúvidas na resolução das atividades”.

Para os educadores que vivenciam a rotina de uma sala de aula, sabem que, da totalidade dos alunos, nem todos cumprem com seus deveres enquanto estudantes, e que na maioria dos casos, os que realmente atendem a “profissão social” de estudantes que exercem. Moreira (2021) percebeu em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Diagnóstico da Educação Física na rede Estadual de ensino de Tocantinópolis/TO em

tempos de Pandemia” que, o *Google Meet* e o *WhatsApp* foram os principais instrumentos utilizados pelos professores para a comunicação virtual com os alunos e a continuidade do trabalho remoto.

A terceira pergunta quis levantar o questionamento acerca do calendário escolar: O que você achou sobre a reorganização que ocorreu? e este apontou “Ficou muito corrido, o aprendizado não pôde ser efetivado como deveria, mas aceitável tendo em vista ao atraso que sucedeu durante o período de quarentena”. Segundo Reis et al. (2020), a reorganização do calendário escolar brasileiro, devido a COVID-19, denotou uma série de emoções pontuada pelos autores como, frustração, ânimo, receio, tristeza, felicidade, raiva, alegria e medo, tanto nos estudantes, quanto nos professores.

Na quarta, fez menção as tecnologias, quando se procurou saber: Você teve que aprender alguma ferramenta tecnológica por causa da pandemia? Você recebeu algum tipo de formação específica pelo colégio ou outro órgão de educação? O professor prontamente apontou que:

Sim, eu não conhecia o *Google Classroom*, *Google Meeting* e *Zoom*, por exemplo. Entre essas novas ferramentas mencionadas apenas uma vez promovido pelo CEGTINNS sobre o manuseio em formato de oficina do *Google Classroom*, e pela SEDUC/TO cursos em formato de formação continuada. O mais, aprendi buscando sozinha.

Todavia, uma coisa é ter algumas formações para ministrar aula não presencial, outra é ter domínio tecnológico para tanto. Siqueira e Dourado (2020) observaram em suas análises que os professores apresentaram uma certa precariedade do ensino oferecido, em uma ação que desconsidera a formação como condição para o domínio do processo e exercício profissional.

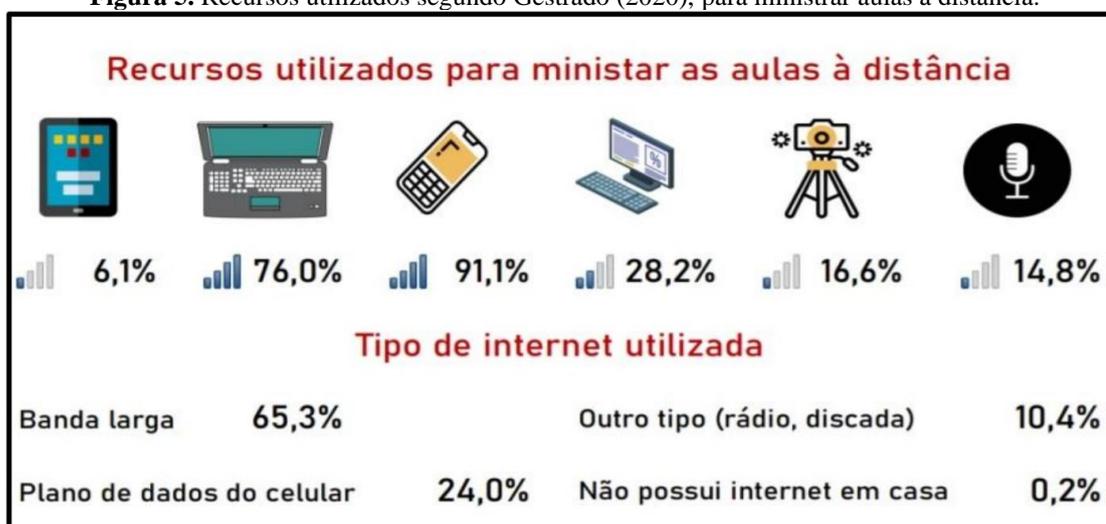
Em consonância, a quinta pergunta se baseou no seguinte: Quais os principais problemas que os estudantes e professores enfrentaram no ensino devido a pandemia? O professor descreveu para esta que:

A falta de tecnologia para todos, dificultou muito o andamento dos conteúdos, e dessa forma, as aulas não fluíam com a mesma fluidez do que fosse, se todos acompanhassem as aulas pelo meet. Outro problema enfrentado principalmente por parte de nós professores, eram as devolutivas atrasadas dos roteiros de estudo, alguns alunos deixavam para pegar os roteiros do 1º bimestre só no 4º, ou em datas mais curtas que esse extremo, mas que realmente não motivava em nada os estudantes que tinham o comprometimento de entregar as atividades no prazo

marcado, e o colégio não podia fazer nada com relação a isso, pois eles eram assegurados com direitos legais.

De acordo com o estudo realizado por Gestrado (2020), acerca das condições estruturais dos professores para ministrar aulas *online* no país no período pandêmico, 83% dos docentes utilizaram seus próprios recursos e dispositivos eletrônicos para a continuidade das aulas remotas. A metade precisou ainda compartilhar os recursos com outras pessoas, e a Figura 5 ilustra esses resultados ilustrados em percentual, independente da etapa de ensino de atuação dos professores.

Figura 5. Recursos utilizados segundo Gestrado (2020), para ministrar aulas à distância.



Fonte: Elaborado por Gestrado (2020).

Quais as suas opiniões sobre o ensino híbrido? foi a sexta pergunta elencada, e teve como resposta pelo professor, o seguinte:

No ensino híbrido, os estudantes chegaram no colégio, mesmo que estudando por apenas 2 dias na semana cada grupo (A e B), um pouco desmotivados com as aulas. Por terem passado tantos meses longe da sala de aula, foi um desafio para nós professores ministrar aulas que os fizessem empolgados novamente. E pelo fato de continuar trabalhando em dois formatos, o híbrido com os alunos que os pais que consentiram em deixar os filhos voltarem a escola e o remoto com os pais que ainda não liberavam, acabamos ficando sobrecarregados de trabalho. Ainda permanecendo com a elaboração de roteiros de estudo, o planejamento de aulas híbridas, além de ter que repetir a mesma aula nos dois grupos, o ensino híbrido não foi uma experiência muito boa.

De Carvalho (2021) indica que o grande desafio entre a SEDUC, escola, estudantes e famílias foi finalizar o ano letivo 2020 e iniciar o ano letivo 2021. Por esse motivo se

estabeleceu temporariamente o ensino híbrido com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ferramentas essas, que veio para que norteasse o trabalho pedagógico, através das plataformas digitais, com o intuito de abranger os espaços democráticos da escola, a formação continuada, entre outros. Conforme Silva *et al.* (2020, p. 11), ensino híbrido é uma “abordagem que promove integração entre o ensino presencial e propostas on-line, valorizando as melhores formas de oferecer diferentes experiências de aprendizagem aos estudantes”.

Em conformidade com as aulas de Biologia/PEB, e as demais da área de Ciências da Natureza, o sétimo questionamento baseou-se em saber: Como as disciplinas de ciências foram impactadas com o ensino remoto e híbrido?

Foram impactadas de tal forma que em uma das formações que eu, enquanto professora de Biologia e Práticas Experimentais de Biologia e Coordenadora de Área de Ciências da Natureza, tive a oportunidade de ouvir formadores falando com propriedade em análise aos índices avaliativos de provas externas como o SAETO e o CAEd, já em 2022, que o retrocesso que a pandemia causou na educação foi o equivalente a 10 anos, para que esta consiga se “curar” ou não, das mazelas que a crise de saúde pública causou. As aulas tiveram que ser limitadas a apenas a jogos, “ensaios” de práticas com materiais de baixo custo, e alternativas as vezes apenas de um desenho como método de ensino em aulas práticas. As vezes pedia atividades práticas em dois modelos, um para quem tinha acesso à internet que podia me encaminhar fotos e vídeos pelo WhatsApp com o retorno esperado, e outra bem mais simples para quem tinha apenas o papel em mãos para me retornar, além do fato de não conhecer meus estudantes, tampouco conviver com eles em sala.

Segundo Conde *et al.*, (2021) relatam a percepção de professores da área de Ciências da Natureza, o qual, muitos desses profissionais não conseguiram se adequar com a realidade do período pandêmico por estarem inaptos aos usos das devidas tecnologias, apesar de alguns casos, alguns profissionais conseguirem executar algumas dinâmicas e conduzir suas aulas.

Outra das alternativas metodológicas da SEDUC/TO bem pontuada pelo professor, mas esta já após o retorno 100% presencial das aulas em 2022, que convém salientar aqui, para deixar explicadas as entrelinhas da descrição acima. A alternativa foi submeter os estudantes a avaliações diagnósticas, a fim de equiparar as habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), antes, em 2020 e 2021 prejudicadas. Uma vez que ao analisar esses índices de notas do exame diagnóstico, o professor terá maior aptidão para reforçar as habilidades que os alunos estão mais precisando, sendo aplicada no presente ano de 2022, em etapas, uma prova no final de cada semestre letivo.

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), é “um centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF),

que reúne pesquisadores dessa e de outras instituições de ensino e pesquisa, atuantes nas áreas de avaliação e políticas públicas educacionais”. Ao longo da sua atuação no cenário nacional, dedica-se ao “desenvolvimento de instrumentos e programas de avaliação da educação básica, sistemas de gestão da informação para redes e unidades de ensino, bem como à formação de pessoal em administração, avaliação e políticas públicas educacionais em geral” (CAEd, 2019, p. 4). Embora seja uma proposta criada pela UFJF, foi incorporado no Tocantins, assim como atende a outros estados do Brasil, para auxiliar a educação básica através da SEDUC, com a proposta de avaliar os estudantes.

Já o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO), também é uma prova diagnóstica avaliativa, porém, criada pelo estado. Este, tem o papel de apontar os avanços e as dificuldades que os estudantes apresentam no decorrer do processo educacional, envolvendo aspectos relacionados às habilidades e às competências que se esperam do educando após um determinado período de aulas, tornando a avaliação um processo dinâmico, capaz de oferecer subsídios que possam redirecionar e reencaminhar as ações desejadas. Dessa maneira, o SAETO avalia a qualidade de ensino e aprendizagem na Educação Básica da rede estadual de ensino do Tocantins (DE PAULA SILVEIRA, 2020).

Contudo, a oitava e última pergunta dessa entrevista semiestruturada quis também conhecer um pouco sobre o educador, no tocante a: Quanto tempo de docência você tinha em 2020, e quais as experiências você carrega desse período pandêmico?

Fiz parte da geração de educadores que já entrou na docência no ano de pandemia, em um colégio de implantação de tempo integral e tive que aprender tudo a distância. Sem a troca de experiência cotidiana com os colegas de trabalho, e sem o contato visual com os alunos. Tive que avaliá-los apenas conceitualmente, e fui contratada, pela primeira vez em 2020, após ter me formado em agosto de 2019, exatamente 1 semana antes de entrar a quarentena e suspender as aulas por tempo indeterminado no Brasil. Só me senti professora de fato, quando o ensino híbrido voltou, e eu pude entrar na sala de aula, cumprimentar meus alunos e ministrar os conteúdos como realmente planejava. Carrego aprendizado desse início de carreira, empatia pelas vidas que se foram, e vontade de fazer educação como tem que ser, inovando como metamorfose.

Charczuk (2021) afirma que, as reflexões tecidas em torno da docência em tempos de distanciamento social são necessárias e contribuem para reconhecer a função do professor e reafirmar a educação como laço imprescindível entre sujeitos. De acordo com Cunha *et al.* (2015), o ingresso na carreira docente implica nas primeiras experiências de aprendizagem do ofício e, se configura como um momento importante de socialização profissional. Segundo Marcelo Garcia (2009, p. 20), “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luz destes relatos, e com base no que outros pesquisadores já analisaram sobre os pontos de reflexão em suma, percebe-se notoriamente a complexidade do momento em que o professor viveu em 2020 e continuou sendo impactado diretamente em 2021 e 2022 (presente ano) na educação, especialmente na área de Ciências da Natureza e Matemática, quando se trata de uma ETI, bem como provavelmente nas demais áreas de conhecimento.

No contexto tanto do ensino remoto, quanto o posterior adotado, híbrido, o professor precisou enfrentar o desafio e compromisso social, ético e político com a equidade de acesso de todos a uma educação genuinamente inclusiva. Os RE foi uma prova expressiva de política essencialmente inclusiva que a UE do CEGTINNS adotou, eficaz a ponto do professor contribuinte com a abordagem nesta pesquisa, relatar não trocar esta metodologia por outra, visto que essa, era a mais democrática dentro das possibilidades em cenário pandêmico.

A falta de estímulo dos estudantes em procurar o seu professor para tirar dúvidas com relação aos objetos de conhecimento é, em partes justificáveis pela falta que este professor faz o incentivando constantemente em sala de aula dentro da educação básica. A reorganização do calendário, como analisado através do contexto expresso, foi pensado prioritariamente no cumprimento da carga horária anual exigida para o educando concluir o ano sem que este fosse prejudicado ainda mais com relação aos anos seguintes, pois nunca se perdeu a esperança da volta as aulas exclusivamente presenciais novamente.

O educador precisou ser resiliente para encarar os novos desafios, um deles se encontrou no uso mais frequente do que já se tinha, das ferramentas tecnológicas. A busca para esta aprendizagem e aperfeiçoamento só o fez crescer e se aprimorar profissionalmente. Apesar disso, os problemas foram enfrentados eficazmente dentro das dificuldades que se desenhou tanto na educação como nos outros setores sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, S. *et al.* Dissemination of knowledge and scientific production in professionalizing courses: A report of experience. *Pubsaúde*, 2, 1–8. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.31533/pubsaude2.a008>>. Acesso em 15 de jun. de 2021.

ARTONOV, S.; AZURZA, K. F. Entre caminhos e veredas: Educação integral e ensino remoto emergencial. *Educação Contemporânea-Volume 09 Tecnologias*, p. 50. 2021.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, v. 2, p. 01-11, 2020.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. *Decreto Lei nº 1.044, artigo 2º* de 21 de outubro de 1969. Brasília, 1969.

BRASIL. *Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 16 de jun. 2021.

CAED. *Capacidade e Experiência do CAEd/UFJF*. Apresentação CAEd. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2019.

Carta do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, *Articulações, Comitês e Fóruns Estaduais de Educação do Campo e Apoiadores/as*. Brasil, 2020.

CASTAMAN, A. S.; SZATKOSKI, E. Educação a distância no contexto da educação profissional e tecnológica: considerações em tempos de pandemia. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. e491974399- e491974399, 2020.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, v. 45, 2021.

CONDE, I. B. *et al.* Perceptions of chemistry teachers during the COVID-19 pandemic on the use of virtual games in remote learning. *Research, Society and Development*. 10(10), e550101019070. 10.33448/rsd-v10i10.19070. 2021.

COSTA, A. P. *et al.* *Plano de retomada das atividades escolares presenciais - ensino híbrido: Práticas pedagógicas, de Gestão e Promoção da Saúde*, 2020. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/557362/>>. Acesso em 03 de mar. de 2022.

CUNHA, M. I. *et al.* *Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. Avaliação (UNICAMP)*, v. 20, p. 73-86, 2015.

DE CARVALHO, E. P. N. *et al.* A relevância e os cenários da supervisão pedagógica frente ao ensino híbrido no contexto pandêmico da COVID-19 no Tocantins. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 12, p. e588101221055-e588101221055, 2021.

DE CARVALHO, F. L. G.; TEIXEIRA, C. A. Pandemia no Século XXI. *PLURA, Revista de Estudos de Religião/PLURA, Journal for the Study of Religion*, v. 12, n. 1, p. 154-176, 2021.

DO NASCIMENTO, F. G. M.; DA ROSA, J. V. A. Princípio da sala de aula invertida: uma ferramenta para o ensino de química em tempos de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 6, p. 38513-38525, 2020.

DE PAULA SILVEIRA, E. Sistema de avaliação do estado do Tocantins-SAETO: Uma análise pedagógica dos descritores de Língua Portuguesa dos estudantes da 3ª série do ensino médio das escolas públicas. 2020.

DOS SANTOS, L. V. *et al.* Meire Lúcia Andrade. NOVA GESTÃO PÚBLICA E REDES DE GOVERNANÇA COMO SENTIDO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO TOCANTINENSE NAS CIRCUNSTÂNCIAS DA PANDEMIA. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 6, p. 360-378, 2020.

DOS SANTOS SILVA, D.; ANDRADE, L. A. P.; DOS SANTOS, S. M. P. Alternativas de ensino em tempo de pandemia. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p. e424997177-e424997177, 2020.

EVANGELISTA, A. M.; SALES, G. L. A sala de invertida (flipped classroom) e as possibilidades de uso da plataforma professor online no domínio das escolas públicas estaduais do Ceará. *Experiências em ensino de ciências (UFRGS)*, v. 13, p. 566-583, 2018.

FERREIRA, P. T. Uma Realidade das Escolas Particulares Perante a Pandemia da COVID-19. *Revista Gestão & Tecnologia*, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 38-40, jan./jun. 2020.

GESTRADO. *Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente*. Relatório Técnico. Trabalho docente em tempos de pandemia. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

HODGES, C. *et al.* As Diferenças entre o Aprendizado Online e o Ensino Remoto de Emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, Recife, v. 2, p. 1-12, abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar*, 2020. Tocantins: MEC, 2020. Disponível em:<<https://www.escol.as/cidades/312-aguiarnopolis>>. Acesso em: 26 de out. 2022.

JÚNIOR, S. de A. *et al.* COVID-19 e a infecção por SARS-CoV-2 em um panorama geral/ COVID-19 and infection by SARS-CoV-2 in an overview. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(2), 3508–3522. 2020. Disponível em:<<https://doi.org/10.34119/bjhrv3n2-182>>. Acesso em 15 de jun. de 2021.

JUNIOR, S. de A., *et al.* Bases pedagógicas em curso profissionalizante de Farmácia e Laboratório Clínico como apoio na construção profissional do indivíduo. *Revista Eletrônica*

Acervo Saúde, 25, e649–e649. 2019. Disponível em:<<https://doi.org/10.25248/reas.e649.2019>>. Acesso em 15 de jun. de 2021.

LAGARES, R.; TOCANTINENSE, C. A Educação no Tocantins no Cenário da Pandemia do Novo Coronavírus: desvelamento de desigualdades. *Revista Educação Básica em Foco*, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2020.

LIMA, J. R. R. A implementação do ensino híbrido no período pós-pandemia. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 2, p. 10-10, 2021.

MACEDO, M. de L. L. *et al.* Narrativas do ensino de História em tempos de pandemia, Palmas, Tocantins. *ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA-PERSPECTIVAS WEB*, v. 11, p. 2020, 2020.

MARCELO GARCIA, C. (Org.). *El profesorado principiante*. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no Brasil: Saberes fazeres escolares em exposição nas redes. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

MOREIRA, L. B. C. *Diagnóstico da Educação Física na rede estadual de ensino de Tocantinópolis/TO em tempos de pandemia*. 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. (2020). *Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife*. Revista UFG, V.20, 63438. Recuperado em 02 julho, 2020, de <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772>.

NASCIMENTO, F. L.; TEIXEIRA, DAO. Ensino Remoto: O uso do Google Meet na Pandemia da COVID-19. *Boletim de Conjuntura*, v. 7, n. 19, 2021.

OLIVEIRA, A. C. de; OLIVEIRA, J. C. Educação on-line: o alcance e as dificuldades do ensino remoto em tempos de pandemia. *ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA-PERSPECTIVAS WEB*, v. 11, p. 2020, 2020.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. *A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações*. *Observatório Socioeconômico da COVID-19 (OSE)*, v. 9, 2020.

REIS, N. *et al.* *Covid-19 e o calendário escolar brasileiro: medo e frustração*. 2020.

RELATÓRIO SEDUC. *Relatório de ações e proposta de retomada das aulas na rede estadual de ensino do Tocantins*. Sup. Ed. Básica. Palmas, TO, 2020.

ROCHA, D. dos S. Readequação do Contexto Escolar para o Formato Remoto Em Meio à Pandemia de COVID-19. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 263-274, jul. 2020.

SANTOS, Soraya Vieira. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. 2009. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, M. L. A. da. *et al.* Educação Conectada: Conexões e Incertezas na Execução do Projeto TO LIGADO. Anais do *CIET (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias)*. EnPED:(Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, 2020.

SIQUEIRA, R. M.; DOURADO, L. F. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. *Retratos da Escola*, v. 14, n. 30, p. 842-857, 2020.

TOCANTINS. Decreto nº 6.066, 16 de março de 2020. Dispõe sobre jornada diária de trabalho nos órgãos e entidades da Administração Pública Direta e Indireta do Poder Executivo, e adota outras providências. Palmas, TO: *Poder Executivo*, 2020a.

TOCANTINS. Decreto nº 6.072, 21 de março de 2020. Dispõe sobre jornada diária de trabalho nos órgãos e entidades da Administração Pública Direta e Indireta do Poder Executivo, e adota outras providências. Palmas, TO: *Poder Executivo*, 2020b.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. *Governo do Tocantins apresenta proposta de retomada do ano letivo e avanço no novo modelo de educação durante e pós-Covid 19*. Palmas, TO, 2020c.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. *Governo lança programa de apoio e cuidado emocional destinado a educadores e estudantes da rede estadual*, 2020. Palmas, TO, 2020d.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. *Memorando Circular nº 53/SEDUC/SEB*. Encontro online: A Educação Básica no Novo Cenário: Adaptação e Transformação. [Documento impresso, 1 p.]. Palmas, 17 de junho de 2020. Palmas, TO, 2020e.

VASCONCELOS, C. R. A.; XIMENES-ROCHA, S. H. *Reflexões sobre a Escola do Campo em Tempo Integral no município de Santarém-Pará*. *Educação: Teoria e Prática*, v. 27, n. 56, p. 475-492, 2017.

XAVIER, T. B. *et al.* Utilização de Recursos Web na educação em Odontologia durante Pandemia COVID-19. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 3, n. 3, p. 4989-5000, 2020.