



UnB

Universidade de Brasília

Instituto de Artes

Departamento de Artes Visuais

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

Simone Santos de Oliveira das Mercês

**O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM ARTES VISUAIS NAS ESCOLAS
PARQUE DE BRASÍLIA NO CONTEXTO PANDÊMICO DE 2020**

Brasília

2026

Simone Santos de Oliveira das Mercês

**O ensino remoto emergencial em Artes Visuais nas Escolas Parque de Brasília
no contexto pandêmico de 2020**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos à obtenção do título de Doutora em Artes Visuais, na Linha de Pesquisa em Educação em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Cayo Honorato

Brasília

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Se Santos de Oliveira das Mercês, Simone
O ensino remoto emergencial em Artes Visuais nas Escolas
Parque de Brasília no contexto pandêmico de 2020 / Simone
Santos de Oliveira das Mercês; orientador Cayo Honorato.
Brasília, 2026.
303 p.

Tese(Doutorado em Arte) Universidade de Brasília, 2026.

1. Escolas Parque de Brasília. 2. Educação em Artes
Visuais. 3. Pandemia de COVID-19. 4. Currículo em Movimento.
5. Ensino remoto emergencial. I. Honorato, Cayo, orient. II.
Título.

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cayo Vinicius Honorato da Silva – Presidente
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar – Membro externo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maristani Polidori Zamperetti – Membro externo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues Costa – Membro interno
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad – Suplente
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Piauí

*Em memória dos meus avós Déa e João,
que sempre vibraram comigo a cada passo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família principalmente, ao meu filho Benjamin Santos, que me acompanhou em cada aula e orientação virtual, entendendo aos poucos que estudar é parte de algo prazeroso e gratificante. Sei que participar desse processo junto comigo contribuirá na sua jornada, como contribuiu na minha. Aos meus pais, Regina Oliveira e Aduato Oliveira e ao meu irmão Bruno Oliveira por todo o incentivo, acompanhamento, amor e paciência. Ao meu esposo Jorge Carlos Mercês que ouviu minhas leituras incansáveis, se envolvendo sempre, obrigada por incentivar e estar ao meu lado.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Cayo Honorato, por confiar em mim e nessa pesquisa, pelos ensinamentos e compartilhamentos, sempre cheio de acolhimento, dedicação e paciência.

Agradeço à banca examinadora Profa. Dra Analice Pillar (UFRGS), Profa. Dra Maristani Zamperetti (UFPEL), Profa. Dra Thérèse Hofmann (UnB) e aos Prof. Dr Lutiere Dalla Valle (UFSM) e Shara Jane Holanda Costa Adad membros suplentes, pela leitura atenta, olhar cuidadoso e contribuições que foram tão importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço aos colaboradores da pesquisa pela disponibilidade e atenção. Ao setor de Artes Visuais das cinco Escolas Parque, especialmente: na Escola Parque 308 Sul para Alexandre Baena, Carla Regina, Cleber Xavier, Kassandra Castro e Paulo César Lima; na Escola Parque 210/211 Sul para Daniella Simião, Mariana Gopfert, Roberto Ramos, Rony Dourado e Rosyane Alves; na Escola Parque 313/314 Sul para Aládia Maria, Aline Salomão, André Takashi, Carol Macuxi, Clarissa Valadares, Fabiana Napoli, Isabelle Marques, Jad Fawzi, Kaise Helena, Kárita Silva, Nagi Fawzi, Ricardo Rúbio, Rommel Maia, Rosângela Almeida e Wanessa Rychelly; na Escola Parque 303/304 Norte para Helder Spaniol, Jonas Souza e Reinaldo Burgardt; na Escola Parque 210/211 Norte para Ana Carolina Capucci, Augusto Magno, Leandro Santos, Marx Lamare e Rosana Martins.

Agradeço ao amigo e professor Silvio Zamboni por ter me ensinado a pesquisar na graduação e ter acompanhado e incentivado todo o meu percurso.

Agradeço aos amigos de vida Adriano Franco, Augusto Hexsel, Camila Hexsel, Diogo Batista, João Bruno Garcia, Nayana Barreto, Willana Guedes por acompanharem todas as jornadas e estarem sempre ao meu lado. Nayana, obrigada por ouvir e ler, além de auxiliar na matemática, sua ajuda foi essencial.

Agradeço aos amigos que o PPGAV me trouxe: Virgínia Lemos, Mario Caillaux, Wilnês Henrique e Shirley Fiuza.

Agradeço à Wilnês Henrique pelo carinho, disponibilidade, escuta, leitura e ensinamentos, sua disponibilidade foi fundamental.

Agradeço à Regina D'Arc (*in memoriam*), amiga e ex-diretora da Escola Parque 313/314 Sul por sempre me incentivar, acreditar na pesquisa e na escola pública de qualidade.

Agradeço à Clarissa Valadares, Cleber Xavier, Sandra Garrido e Wanessa Rychelly pelas risadas, compartilhamentos, aprendizado coletivo e pelo trabalho em equipe em busca de uma Escola Parque sempre melhor.

Agradeço aos grupos de pesquisa GAEM/CNPq/UnB e MEMAV/CNPq/UnB, pelos debates e vivências acadêmicas.

Agradeço aos companheiros de pesquisa e Arte Alerandra Fonseca, Ana Lúcia Canetti, Luciana Paiva, Marcos Vinícius Magalhães, Marta Mencarini, Moisés Crivelaro, Tatiana Duarte, Wesley de Souza e Raienne Silva.

Agradeço à Secretaria de Educação do Distrito Federal, por possibilitar a formação continuada e a realização dessa pesquisa, em especial as equipes de Afastamento Remunerado para Estudos, das Escolas Parque do Plano Piloto e da DITIC.

Agradeço à Universidade de Brasília e ao Programa de Pós-Graduação em Artes por ter possibilitado a realização deste curso.

Agradeço à Equipe da RevistaVIS André Maya, Josiane Carvalho e Marcelo Mari, Mario Caillaux pelo trabalho em conjunto em busca de um periódico de qualidade.

“É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata” (Anísio Teixeira, 1959).

RESUMO

O objetivo geral desta tese é compreender como foram ofertadas as aulas de Artes Visuais, do 2º e 5º anos, nas cinco Escolas Parque do Plano Piloto no período do ensino remoto emergencial de 2020. Para isso, realizei uma pesquisa qualitativa e quantitativa de cunho histórico-documental de fontes primárias, relativas às aulas de Artes Visuais das cinco Escolas Parque do Plano Piloto de Brasília. Como aporte teórico foi realizada revisão de literatura sobre: i) as Escolas Parque de Brasília, perpassando a construção da cidade, os preceitos de Anísio Teixeira para o Plano Educacional de Brasília, as Orientações Pedagógicas e o funcionamento das escolas dessa tipologia, antes e durante o ensino remoto emergencial; ii) os conceitos utilizados no período de ensino remoto, tais como Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE), a plataforma Google Sala de Aula, comunicação síncrona e assíncrona e a diferença entre Educação a Distância, ensino remoto emergencial e ensino híbrido, foram igualmente trabalhados; iii) foi realizado um breve histórico da pandemia de COVID-19, apresentado o conceito de Pedagogia Pandêmica, um apanhado das principais normativas e orientações do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), quando relacionado a suspensão das aulas presenciais e do ensino remoto emergencial; iv) por fim, foram abordados os pressupostos teóricos e o componente curricular Arte, linguagem Artes Visuais no contexto do Currículo em Movimento da SEEDF. Os dados foram coletados da plataforma Escola em Casa DF/Google Sala de Aula, utilizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para as aulas remotas, sendo analisadas 2.157 aulas, que incluíram 8.221 documentos entre PDFs, vídeos, sites, áudios, imagens, dentre outros, por meio da análise de conteúdo e dos preceitos da codificação. Os resultados mostraram que o ensino remoto emergencial, nesse contexto, buscou alternativas para a experimentação de materiais e práticas artísticas, utilizando materiais acessíveis nas residências dos estudantes em vez de materiais tradicionais das Artes Visuais, propondo atividades como a criação de tintas com pigmentos naturais e alimentos, de Parangolés com roupas e tecidos velhos e etc. Mais de 81% dos conteúdos e mais de 79% dos objetivos do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal foram abordados pelas aulas, quando considerada a média das cinco Escolas Parque. Os resultados dessa pesquisa apresentam as dificuldades em oferecer atividades práticas, com materiais específicos voltados para as Artes Visuais, em ambiente não escolar. Também identificam a necessidade em revisar a Orientação Pedagógica das Escolas Parque de Brasília, inserindo as modificações pedagógicas e de funcionamento que essas escolas tiveram ao longo dos anos, incluindo as atualizações curriculares e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o acesso as Tecnologias Digitais da Informação Comunicação e Expressão (TICE) no ambiente escolar, além da oferta da Educação em Tempo Integral e da possibilidade de oferta das aulas por meio do ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: Escolas Parque de Brasília; Educação em Artes Visuais; Pandemia de COVID-19; Currículo em Movimento; Ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to understand how Visual Arts classes for the 2nd and 5th grades were offered in the five *Escolas Parque* of the *Plano Piloto* during the period of emergency remote teaching in 2020. To this end, I conducted a qualitative and quantitative research of a historical-documentary nature based on primary sources, related to Visual Arts classes in the five *Escolas Parque* of *Plano Piloto*, Brasília. As a theoretical framework, a literature review was conducted addressing: (i) the *Escolas Parque* of Brasília, encompassing the construction of the city, the principles proposed by Anísio Teixeira for the Educational Plan of Brasília, the Pedagogical Guidelines, and the functioning of schools of this typology before and during emergency remote teaching; (ii) the concepts used during the remote teaching period, such as Digital Information, Communication, and Expression Technologies (TICE), the Google Classroom platform, synchronous and asynchronous communication, and the distinction between Distance Education, emergency remote teaching, and blended learning; (iii) a brief historical account of the COVID-19 pandemic, the concept of Pandemic Pedagogy, and an overview of the main regulations and guidelines issued by the Ministry of Education (Brazil) and the Secretariat of State for Education of the Federal District, particularly regarding the suspension of in-person classes and the implementation of emergency remote teaching; and (iv) finally, the theoretical assumptions and the Arts curricular component, specifically the Visual Arts language, within the context of the *Currículo em Movimento* of the SEEDF were addressed. The data were collected from the Escola em Casa DF / Google Classroom platform, used by the Secretariat of State for Education of the Federal District for remote classes. A total of 2,157 classes were analyzed, comprising 8,221 documents, including PDFs, videos, websites, audio files, images, among others, through content analysis and the principles of coding. The results showed that emergency remote teaching, in this context, sought alternatives for experimentation with artistic materials and practices, using materials accessible in students' homes instead of traditional Visual Arts materials, proposing activities such as the creation of paints using natural pigments and food, the production of Parangolés with old clothes and fabrics, among others. More than 81% of the content and more than 79% of the objectives of the *Currículo em Movimento* of the Secretariat of State for Education of the Federal District were addressed in the classes when considering the average across the five *Escolas Parque*. The results of this research highlight the difficulties in offering practical activities with specific materials related to Visual Arts in a non-school environment. They also identify the need to revise the Pedagogical Guidelines of the *Escolas Parque* of Brasília, incorporating the pedagogical and operational modifications that these schools have undergone over the years, including curricular updates and the Base Nacional Comum Curricular, access to Digital Information, Communication, and Expression Technologies (TICE) within the school environment, as well as the provision of Full-Time Education and the possibility of offering classes through emergency remote teaching.

Keywords: Escolas Parque de Brasília; Visual Arts Education; COVID-19 Pandemic; Currículo em Movimento; Emergency remote teaching.

RESUMEN

El objetivo general de esta tesis es comprender cómo se ofrecieron las clases de Artes Visuales de 2.º y 5.º año en las cinco *Escolas Parque* del *Plano Piloto* durante el período de enseñanza remota de emergencia de 2020. Para ello, realicé una investigación cualitativa y cuantitativa de carácter histórico-documental basada en fuentes primarias, relativas a las clases de Artes Visuales de las cinco *Escolas Parque* del *Plano Piloto* de Brasilia. Como aporte teórico, se realizó una revisión de la literatura sobre: (i) las *Escolas Parque* de Brasilia, abarcando la construcción de la ciudad, los preceptos de Anísio Teixeira para el Plan Educativo de Brasilia, las Orientaciones Pedagógicas y el funcionamiento de las escuelas de esta tipología antes y durante la enseñanza remota de emergencia; (ii) los conceptos utilizados durante el período de enseñanza remota, tales como las Tecnologías Digitales de Información, Comunicación y Expresión (TICE), la plataforma Google Classroom, la comunicación síncrona y asíncrona, y la diferencia entre Educación a Distancia, enseñanza remota de emergencia y enseñanza híbrida; (iii) se realizó un breve recorrido histórico de la pandemia de COVID-19, se presentó el concepto de Pedagogía Pandémica, así como una recopilación de las principales normativas y orientaciones del Ministerio de Educación de Brasil y de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal, en relación con la suspensión de las clases presenciales y la implementación de la enseñanza remota de emergencia; (iv) por último, se abordaron los supuestos teóricos y el componente curricular Arte, específicamente el lenguaje Artes Visuales, en el contexto del *Currículo em Movimento* de la SEEDF. Los datos fueron recolectados de la plataforma Escola em Casa DF / Google Classroom, utilizada por la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal para las clases remotas. Se analizaron 2.157 clases, que incluyeron 8.221 documentos entre PDFs, videos, sitios web, audios, imágenes, entre otros, mediante análisis de contenido y los principios de la codificación. Los resultados mostraron que la enseñanza remota de emergencia, en este contexto, buscó alternativas para la experimentación con materiales y prácticas artísticas, utilizando materiales accesibles en los hogares de los estudiantes en lugar de materiales tradicionales de las Artes Visuales, proponiendo actividades como la creación de pinturas con pigmentos naturales y alimentos, la elaboración de Parangolés con ropa y telas viejas, entre otras. Más del 81 % de los contenidos y más del 79 % de los objetivos del *Currículo em Movimento* de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal fueron abordados en las clases, considerando el promedio de las cinco *Escolas Parque*. Los resultados de esta investigación muestran las dificultades para ofrecer actividades prácticas con materiales específicos orientados a las Artes Visuales en un entorno no escolar. Asimismo, identifican la necesidad de revisar la Orientación Pedagógica de las *Escolas Parque* de Brasilia, incorporando las modificaciones pedagógicas y de funcionamiento que estas escuelas han experimentado a lo largo de los años, incluyendo las actualizaciones curriculares y de la Base Nacional Comum Curricular, el acceso a las Tecnologías Digitales de Información, Comunicación y Expresión (TICE) en el entorno escolar, además de la oferta de Educación en Tiempo Integral y de la posibilidad de ofrecer clases mediante enseñanza remota de emergencia.

Palabras clave: Escolas Parque de Brasília; Educación en Artes Visuales; Pandemia de COVID-19; Currículo em Movimento; Enseñanza remota de emergencia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Croquis de Lúcio Costa para o Plano Piloto de Brasília	34
Figura 2 - Marco histórico inicial do Eixo Monumental de Brasília	35
Figura 3 - Croquis de Lúcio Costa para o Plano Piloto de Brasília, escalas gregária, residencial e monumental	35
Figura 4 - Escala Monumental, vista da Esplanada dos Ministérios	36
Figura 5 - Escala Gregária, Setor Bancário Norte	36
Figura 6 - Escala Bucólica, SQS 308	37
Figura 7 - Escala Residencial, SQS 308	37
Figura 8 - Fotografia do recorte da placa da Superquadra 308 Sul	39
Figura 9 – Conjunto de quatro Superquadras, uma Unidade de Vizinhança	39
Figura 10 - Localização das Escolas Parque no Plano Piloto, segundo a proposta de Anísio Teixeira em 1974	42
Figura 11 - Unidade de Vizinhança, Croqui de Lúcio Costa	43
Figura 12 - Detalhe da placa informativa sobre a Unidade de Vizinhança, SQS 30744	
Figura 13 - Escola Parque 308 Sul em 1960	47
Figura 14 – Vista aérea da SQS 308 e EQS 308, com detalhe para a Escola Parque, Escola Classe e Jardim de Infância da 308 Sul.....	48
Figura 15 – Vista aérea da SQS 314 e EQS 313/314, com detalhe para a Escola Parque 313/314 Sul, Escola Classe e Jardim de Infância da 314 Sul	49
Figura 16 – Vista aérea da Escola Parque 308 Sul (delimitada pelo retângulo amarelo).....	78
Figura 17 - Entrada da Escola Parque 308 Sul	78
Figura 18 - Placa de inauguração da Escola Parque 308 Sul.....	79
Figura 19 - Pavilhão de Artes Visuais Escola Parque 308 Sul, detalhe do corredor com Cobogós	81
Figura 20 - Pavilhão de Artes Visuais Escola Parque 308 Sul, detalhe de uma sala de aula de Artes Visuais	81
Figura 21 – Vista aérea da Escola Parque 308 Sul, detalhe do contorno que a Via W2 faz ao redor dos limites da escola.....	82
Figura 22 – Vista aérea da Escola Parque 313/314 Sul com a Via W2 passando em linha reta e o estacionamento entre as Vias W2 e W3 bem em frente à Escola	82

Figura 23 - Vista aérea da Escola Parque 210/211 Sul (delimitada pelo retângulo amarelo).....	86
Figura 24 - Entrada da Escola Parque 210/211 Sul	87
Figura 25 - Placa de inauguração da Escola Parque 210/211 Sul.....	87
Figura 26 - Sala de Artes Visuais na Escola Parque 210/211 Sul	88
Figura 27 - Sala de Artes Visuais na Escola Parque 210/211 Sul	89
Figura 28 – Vista aérea da Escola Parque 313/314 Sul (delimitada pelo retângulo Amarelo)	92
Figura 29 - Entrada da Escola Parque 313/314 Sul	93
Figura 30 - Sala de Artes Visuais, Escola Parque 313/314 Sul	94
Figura 31 - Sala de Artes Visuais, Escola Parque 313/314 Sul	95
Figura 32 - Vista aérea da Escola Parque 303/304 Norte (delimitada pelo retângulo amarelo).....	99
Figura 33 - Entrada da Escola Parque 303/304 Norte	100
Figura 34 - Detalhe das escadas de entrada da Escola Parque 303/304 Norte	101
Figura 35 - Detalhe da entrada da Escola Parque 303/304 Norte onde é possível observar as escadas e o telhado na altura da Via W2.....	101
Figura 36 - Placa de inauguração apagada da Escola Parque 303/304 Norte	102
Figura 37 - Sala de Artes Visuais, Escola Parque 303/304 Norte.....	103
Figura 38 - Sala de Artes Visuais, Escola Parque 303/304 Norte.....	104
Figura 39 – Vista aérea da Escola Parque 210/211 Norte (delimitada pelo retângulo amarelo).....	107
Figura 40 - Entrada da Escola Parque 210/211 Norte	108
Figura 41 - Placa de inauguração da Escola Parque 210/211 Norte	108
Figura 42 - Sala de Artes Visuais, Escola Parque 210/211 Norte.....	109
Figura 43 - Sala de Artes Visuais, Escola Parque 210/211 Norte.....	110
Figura 44 - Distância entre a Escola Parque 210/211 Norte e a Escola Classe Vila do RCG.....	112
Figura 45 - Distância entre a Escola Parque 210/211 Norte e a Escola Classe Aspalha.....	112
Figura 46 - Dados de casos, óbitos e vacinados	145
Figura 47 - Monitoramento global do fechamento de escolas causado pela COVID-19, 17/02/2020	149

Figura 48 - Monitoramento global do fechamento de escolas causado pela COVID-19, 20/04/2020	149
Figura 49 - Monitoramento global do fechamento de escolas causado pela COVID-19, 15/06/2020	162
Figura 50 - Monitoramento global do fechamento de escolas causado pela COVID-19, 17/08/2020	166
Figura 51 - Monitoramento global do fechamento de escolas causado pela COVID-19, 05/07/2021	168
Figura 52 - Currículo em Movimento, Componente Curricular Arte- Linguagem Artes Visuais, 1º Bloco	214
Figura 53 - Currículo em Movimento, Componente curricular Arte-Linguagem Artes Visuais, Bloco 1	218
Figura 54 - Currículo em Movimento, Componente curricular Arte-Linguagem Artes Visuais, Bloco 2	219
Figura 55 - Exemplo de nomenclatura dos arquivos coletados salvos no computador	233
Figura 56- Exemplo de nomenclatura dos arquivos coletados salvos no computador.	233
Figura 57 - Percurso metodológico da tese.....	240
Figura 58 – Média de participação dos estudantes nas aulas remotas das cinco Escolas Parque no Google Sala de Aula em 2020.....	244
Figura 59 - Porcentagem total das atividades solicitadas nas cinco Escolas Parque no 2º e 5º anos, no ano letivo de 2020.....	248
Figura 60 - Porcentagem das atividades solicitadas nas cinco Escolas Parque nos 2º e 5º anos, ano letivo de 2020.....	249
Figura 61 - Porcentagem do Currículo em Movimento trabalhado considerando as cinco Escolas Parque no 2º anos, ano letivo de 2020	261
Figura 62 - Porcentagem do Currículo em Movimento trabalhado considerando as cinco Escolas Parque no 5º anos, ano letivo de 2020	261
Figura 63 - Porcentagem do Currículo em Movimento trabalhado por Escola Parque no 2º anos, ano letivo de 2020.....	262
Figura 64 - Porcentagem do Currículo em Movimento trabalhado por Escola Parque no 5º anos, ano letivo de 2020.....	263

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de Carga Horária e Atividades	53
Quadro 2 - Exemplo de organização em quartetos nas Escolas Parque do Plano Piloto.....	58
Quadro 3 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Matutino da EP 308 Sul.....	83
Quadro 4 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Vespertino da EP 308 Sul.....	84
Quadro 5 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Matutino, EP 210/2011 Sul.....	90
Quadro 6 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Matutino, EP 210/2011 Sul.....	90
Quadro 7 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Matutino, EP 313/314 Sul.....	97
Quadro 8 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Matutino, EP 313/314 Sul.....	98
Quadro 9 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Matutino, Escola Parque 303/304 Norte.....	105
Quadro 10 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Vespertino, Escola Parque 303/304 Norte	106
Quadro 11 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Matutino da Escola Parque 210/211 Norte	113
Quadro 12 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Vespertino da EP 210/211 Norte	114
Quadro 13 - Exemplo de horário no período pandêmico	115
Quadro 14 - Normativas publicadas pelo Governo Federal e pelo Ministério da Educação no início da pandemia de COVID-19	151
Quadro 15 - Fundamentação legal para a educação e atividades a distância	153
Quadro 16 - Decretos publicados pelo Governo do Distrito Federal entre 2020 e 2021	177
Quadro 17 - Normativas publicados pelo Governo do Distrito Federal e órgãos relacionados à educação no DF, nos anos de 2020 e 2021	179

Quadro 18 - Número de turmas disponibilizadas para a pesquisa divulgada por escola e número de turmas total na escola	230
Quadro 19 - Quantitativo de arquivos coletados da Plataforma Google Sala de Aula	231
Quadro 20 - Material impresso coletado.....	231
Quadro 21 - Currículo em Movimento, Componente Curricular Arte, linguagem Artes Visuais, 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais codificado	258
Quadro 22 - Currículo em Movimento, Componente Curricular Arte, linguagem Artes Visuais, 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais codificado	259

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABL – Academia Brasileira de Letras
APAM – Associação de Pais e Mestres
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CASEB - Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília
CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal
CEF – Centro de Ensino Fundamental
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONSED – Conselho Nacional de Secretarias de Educação
COVID-19 – Coronavírus Disease (doença do coronavírus)
DF – Distrito Federal
DITIC – Diretoria de Operações em Tecnologia da Informação e Comunicação
EaD – Educação a Distância
EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EC – Escola Classe
EP – Escola Parque
EQN – Entrequadra Norte
EQS – Entrequadra Sul
EUA – Estados Unidos da América
ESPPII – Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional
ESPIN – Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional
ESV – Educador Social Voluntário
FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal
FHIS – Formação de Hábitos Individual e Social
FIC - Formação Inicial Continuada
FNDE – Fundo Nacional de Informática na Educação
GDF – Governo do Distrito Federal
GEAPLA – Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IRB - Instituto Rui Barbosa
JK- Juscelino Kubitschek de Oliveira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

MEC- Ministério da Educação
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
Novacap - Companhia Urbanizadora da Nova Capital
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
OMS – Organização Mundial da Saúde
OP – Orientação Pedagógica
OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNME – Programa Novo Mais Educação
PPS – Programa de Promoção à Saúde
PROEDUC – Promotorias de Justiça de Defesa da Educação
PROEIT - Programa de Educação Integral
ProInfo – Programa Nacional de Informática na Educação
RAV – Registro de Avaliação do Estudante da Escola Parque
RSI – Regulamento Sanitário Internacional
SARS-COV-2 – Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave
SAS – Sala de Aula Simultânea
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINOVA - Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão
SOE – Serviço de Orientação Educacional
SQN – Superquadra Norte
SQS – Superquadra Sul
SUGEP - Subsecretaria de Gestão de Pessoas
SUPLAV – Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
TI – Tecnologia de Informação
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
TICE – Tecnologias da Informação Comunicação e Expressão
UCA – Projeto Um Computador por Aluno
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unidime – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UE – Unidade Educacional
UnB – Universidade de Brasília
URL – Uniform Resource Locator

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
Uma brasiliense e sua relação com as Escolas Parque.....	22
A pesquisa.....	24
Estrutura da tese	31
1. AS ESCOLAS PARQUE DO PLANO PILOTO DE BRASÍLIA	33
1.1 A construção de Brasília e seu Plano Educacional	33
1.2 A criação das Escolas Parque e a experiência de seu funcionamento.....	45
1.3 As Orientações Pedagógicas das Escolas Parque.....	59
1.3.1 Orientação Pedagógica nº [sic] Escolas Parque (Versão Preliminar) de 1990 e Orientação Pedagógica nº 19	59
1.3.2 Diretriz Operacional de 1996	64
1.3.3 Orientação Pedagógica: Escolas Parque de 2002	66
1.3.4 A proposta de Orientação Pedagógica de 2014.....	68
1.4 As Artes Visuais no contexto das Escolas Parque	72
1.5 Escolas Parque em Tempo Integral nos dias de hoje	74
1.6 As Escolas Parque e a organização escolar antes da pandemia	77
1.6.1 Escola Parque 308 Sul	77
1.6.2 Escola Parque 210/211 Sul	85
1.6.3 Escola Parque 313/314 Sul	91
1.6.4 Escola Parque 303/304 Norte	99
1.6.5 Escola Parque 210/211 Norte	106
1.7 A arte no ambiente doméstico e as Escolas Parque	114
2. ALGUNS CONCEITOS SOBRE O PERÍODO PANDÊMICO NA EDUCAÇÃO .	123
2.1 Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE).....	123
2.2. Ambiente Virtual de Aprendizagem e Google Sala de Aula.....	124
2.3. Comunicação Síncrona e Assíncrona	128
2.4 Diferença entre Educação a Distância, ensino remoto emergencial e ensino híbrido.....	129
2.4.1 Educação a Distância (EaD)	130

2.4.2 Ensino remoto emergencial	133
2.4.3 Ensino híbrido.....	137
3. AS PROFESSORAS NÃO SAÍRAM PARA TRABALHAR: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	141
3.1 Um breve histórico da Pandemia de COVID-19	141
3.2 Uma pedagogia contrária: a Pedagogia Pandêmica	146
3.3 COVID-19 e a necessidade de aulas remotas: a reorganização curricular por meio das orientações do MEC	147
3.4 Pandemia no Distrito Federal, orientação para o fechamento das escolas ...	171
3.5. A todo momento uma normativa: o ensino remoto emergencial na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	175
3.6 Uma proposta para as Escolas Parque no meio remoto	194
3.7 O acolhimento em tempos de ensino remoto emergencial.....	197
4. CURRÍCULO EM MOVIMENTO	203
4.1 Pressupostos Teóricos.....	203
4.2 Currículo em Movimento, Ensino Fundamental Anos Iniciais.....	213
4.2.1 Componente curricular Arte: Artes Visuais.....	215
5. PANORAMA SOBRE O CAMPO	220
5.1 Percurso metodológico	225
5.2 Descrição do campo de pesquisa	225
5.3 Coleta de dados	228
5.4 Análise e interpretação dos dados.....	235
6. RESULTADOS DA PESQUISA	241
6.1 Frequência nas aulas remotas	243
6.2 Quando a sala de aula é em casa: experimentação, práticas artísticas e materiais	246
6.3 O Currículo em Movimento em ambiente doméstico.....	255
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	269
REFERÊNCIAS	273
ANEXO A – Registro de Avaliação do estudante da Escola Parque (RAV).....	301
ANEXO B – E-mail sobre o apagamento de dados.....	302

ANEXO C – E-mail sobre o bloqueio das contas Google	303
---	-----

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge no meu ambiente doméstico, que dava estrutura para que minhas aulas acontecessem, por meio do ensino remoto emergencial de 2020. Nesse momento, muitos questionamentos foram realizados por mim – acerca das aulas de Artes Visuais das Escolas Parque (EP), ofertadas aos estudantes na plataforma Google Sala de Aula – com o intuito de compreender como as Escolas Parque estavam se organizando e se resolvendo.

Com a intenção de localizar o leitor na pesquisa, apresento primeiramente uma breve contextualização sobre o meu percurso na arte e educação, uma vez que as reflexões suscitadas nesta pesquisa partem inicialmente da minha vivência pessoal enquanto professora. Posteriormente apresento a pesquisa que analisa as Escolas Parque no contexto de ensino remoto emergencial causado pela pandemia de COVID-19.

Uma brasileira e sua relação com as Escolas Parque

Fruto das minhas experiências, vivências e questionamentos enquanto professora de Artes Visuais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que atuou por anos em Escola Parque e também foi estudante de duas escolas dessa tipologia, tendo por isso vivenciado mudanças no funcionamento oferecido por essas escolas antes e também durante o período pandêmico, surge esta pesquisa.

Sou uma brasileira apaixonada pela cidade. Desde pequena o interesse pela história e pelos espaços de Brasília me são caros. Neta de motorista de táxi e filha de um grande apaixonado pela cidade, que nela chegou à época de sua inauguração, as histórias da construção e do cotidiano, a visita a monumentos e espaços culturais, sempre fizeram parte da minha rotina, o que me trouxe o interesse e o amor pela cidade.

Estudante de escola pública desde o Ensino Fundamental tive a sorte de estudar em escolas idealizadas por Anísio Teixeira, na década de 90: nas Escolas Parque 313/314 Sul e 210/211 Sul – também fui estudante da Escola Classe 111 Sul. Tenho recordações muito boas dessas escolas, principalmente das aulas de Arte das Escolas Parque, das peças em argila e cerâmica, das

flautas. Lembro-me também do cavalo de salto, que é um aparelho muito parecido com uma mesa, usado nas aulas de Educação Física (e ginástica) para realizar saltos e lembro muito do pátio enorme da Escola Parque 313/314 Sul e do dindim de uva, em formato de gota; desse lembro-me do cheiro e do sabor açucarado demais, delicioso para uma criança.

Nessas escolas fui muito feliz, carregando amigos feitos por lá até hoje, assim como o interesse por Arte, também estimulado no ambiente familiar. Já concluído o Ensino Médio ingressei no curso de Artes Plásticas¹, sendo aprovada na Universidade de Brasília (UnB). Concluí o bacharelado (2006) e a licenciatura (2008) em Artes Plásticas e o mestrado em Arte (2014), todos na UnB. Em 2022 concluí o curso de Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior de Brasília (IESB). A vida me levou para a sala de aula, inicialmente como professora temporária da SEEDF e, depois, como professora efetiva. Fui professora de escolas de Ensino Fundamental e Médio, da Escola Parque 210/211 Norte e da Escola Parque 313/314 Sul, na qual me encontrei e fiquei por quase 10 anos, até ingressar no doutorado e ser contemplada com afastamento para estudos. Foi uma alegria enorme entrar, como professora, na escola em que havia sido estudante. Como essa escola é grande, não só em seu espaço físico, mas também nas possibilidades de criação e experimentação, que oferecem aos estudantes conhecimentos acerca da arte e do movimento.

Nessa escola fui professora de Arte, atuei no laboratório de informática, sempre buscando compreender os processos educacionais e possibilitar as experimentações no campo da Arte. Nela vivenciei a pandemia, que me levou a repensar minha prática em sala de aula. Durante esse período de distanciamento físico pude unir os conhecimentos que havia adquirido em anos de tutoria em Educação a Distância, na Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), com minha prática em sala de aula na educação básica. Não foi fácil, afinal havia outras questões em jogo, entretanto foi um momento de muito aprendizado, com colegas de profissão, estudantes, pais, comunidade escolar e a nova vivência na sala de aula.

¹ Atualmente, após reformulações e nova organização do Projeto Pedagógico, o curso de graduação da Universidade de Brasília utiliza a nomenclatura Artes Visuais.

Nesse momento de ensino remoto emergencial – trabalhando no distanciamento físico e me sentindo sozinha, isolada no meu cantinho da sala, com meu “escritório” montado na mesa de jantar, único espaço disponível para montar minha “sala de aula remota” – me fiz muitos questionamentos: Quais foram as soluções encontradas pelas professoras de Artes Visuais das Escolas Parque do Plano Piloto para as aulas remotas? O Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação foi utilizado? Como ficou a experimentação e as aulas práticas dentro do ambiente remoto/doméstico? Todas as cinco Escolas Parque do Plano Piloto estavam funcionando e elaborando aulas parecidas?

Como várias outras professoras², não estava preparada para a pandemia, assim como não tinha espaço em casa e equipamentos que dessem conta satisfatoriamente da demanda. Em pouco tempo tive que comprar computador, teclado, organizar o espaço de trabalho para que as dores no corpo não se agravassem. Também não tinha mais as trocas frequentes com minhas colegas de escola, afinal, cada uma estava na sua casa tentando fazer com que a sua aula acontecesse.

O entusiasmo por essa pesquisa surge então dessa vivência durante o ensino remoto emergencial, do interesse em compreender o que estava acontecendo no contexto das Escolas Parque do Plano Piloto. De como minhas colegas de escola, principalmente colegas de Artes Visuais – incluindo das outras Escolas Parque – estavam resolvendo as questões relacionadas às aulas que presencialmente são pautadas na prática.

A pesquisa

No início do ano de 2020 o mundo se viu às voltas com um problema de saúde que rapidamente saiu do local em que foi descoberto, Wuhan na China, e se espalhou por todo o globo, era um novo tipo de coronavírus (SARS-CoV-2). Conforme eram relatados casos, os países iam fechando as fronteiras e declarando distanciamento físico³ (*lockdown*)⁴, na tentativa de parar a

² Nesta tese usarei o termo professora, no feminino, para designar professoras e professores.

³ Segundo a Academia Brasileira de Letras (ABL) (Letras, s.d.) o distanciamento físico é compreendido como “medida ou conjunto de medidas protetivas para conter a transmissão de um vírus, em que se recomenda o afastamento físico entre as pessoas (ficar longe um do outro

disseminação do vírus. Nesse momento, as escolas brasileiras que haviam iniciado o seu ano letivo entre final de janeiro e meados de fevereiro, foram fechadas rapidamente, passando do ensino presencial para algo incerto. Algumas escolas particulares tiveram suas aulas retomadas rapidamente, entretanto, por meio do ensino remoto emergencial, utilizando a internet, computadores, tablets e smartphones.

Entretanto, para as escolas públicas, na maioria do país, foi diferente. Afinal, o governo não dispunha de organização nem priorizou verba para sistematizar a oferta de ensino remoto emergencial para tantos estudantes em tão pouco tempo (Freitas *et al.*, 2021). É preciso salientar que poucas professoras tinham acesso a computadores no ambiente escolar, seja/fosse para utilização em planejamento interno, seja/fosse para trabalhar com seus estudantes (Nakata, 2020; Santos *et al.*, 2022). Muitas professoras e estudantes também não dispunham de equipamentos eletrônicos e acesso à internet em suas residências (Medeiros, 2021). Para além desse fato também não possuíam conhecimento para utilização de *softwares* básicos para acessar e-mail e plataformas educacionais, assim como as professoras não tinham conhecimentos básicos para elaboração de aulas nesse novo formato.

Brasília foi a primeira cidade do país a decretar o fechamento de escolas (Globo, 2020b) e posteriormente do comércio e demais espaços, como clínicas, locais de lazer, e serviços, deixando abertos somente os serviços essenciais. As escolas públicas e particulares foram fechadas, entretanto a maioria das escolas privadas se organizou rapidamente, contratando empresas que disponibilizavam plataformas digitais e também disponibilizando tablets e computadores para professoras e estudantes. Já nas escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, coordenada pela SEEDF, as aulas foram suspensas e as professoras ficaram em casa sem muita orientação da gestão (Freitas *et al.*, 2021).

um metro ou mais, cumprimentar sem contato corporal, manter-se em casa sempre que possível, evitar aglomerações, etc.)". Segundo a ABL (Letras, s.d.) a OMS substituiu o termo distanciamento social por distanciamento físico, uma vez que o intuito não é que as pessoas percam o vínculo dos amigos e familiares e sim que mantenham distância física.

⁴ No Brasil o *lockdown* foi compreendido de diferentes maneiras, de localidade para localidade, sendo que a premissa era o esvaziamento das ruas, mas não havia uma fiscalização tão acirrada como em outros países do mundo em que as pessoas foram proibidas de sair às ruas, sem uma justificativa que estivesse dentro da lei vigente, sujeitas a multas no caso de descumprimento das medidas do país/localidade.

Após três meses de espera por orientações e soluções para a volta, as aulas foram retomadas no formato remoto em toda a rede. A SEEDF optou pelo ensino remoto emergencial, com oferta educacional online para toda a rede pública. O ensino remoto emergencial se caracteriza pelo ensino ocorrido durante o período de pandemia. O termo “remoto” advém da área de Tecnologia de Informação e está relacionado à não presencialidade (Joye; Moreira; Rocha, 2020), enquanto o termo “emergencial” está relacionado à interinidade da ação (Paiva, 2020). Ele foi usado como forma de preservar o vínculo com a escola no período de pandemia, uma vez que, se não fosse o período pandêmico, as aulas aconteceriam presencialmente no ambiente físico escolar. Para o Ensino Fundamental Anos Iniciais a plataforma escolhida foi a Google Sala de Aula. Também houve a distribuição de material impresso aos estudantes que não tinham acesso à plataforma.

Nas Escolas Parque presenciei debates, por parte das professoras, sobre como o ensino remoto emergencial seria ministrado, afinal, nas Escolas Parque as aulas são em sua essência práticas, voltadas a experimentações de materiais, de linguagens, de espaços e do corpo. A SEEDF proporcionou às professoras da rede cursos de 30h sobre as ferramentas do *G Suite*, Produção de Materiais e Moodle iniciante para que as professoras tivessem conhecimento introdutório sobre as ferramentas que utilizariam no novo modelo de ensino (Medeiros, 2021). Entretanto, a rede possui muitas especificidades, como no caso das Escolas de Natureza Especial, onde estão inseridas as Escolas Parque, objeto dessa pesquisa. As professoras dessas escolas não tiveram um treinamento ou direcionamento da SEEDF, que abarcasse a sua especificidade, contemplando questões de como trabalhar seus conteúdos de forma remota. Por sua vez as gestões das escolas também estavam se adequando e aprendendo sobre o novo formato de ensino e talvez não tivessem condições de ensinar ou resolver algo que eles mesmos ainda não compreendiam.

As Escolas Parque são uma tipologia escolar criada por Anísio Teixeira, tendo como origem o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1950, na Bahia. Na nova capital, elas compuseram o Plano Educacional de Brasília, que foi elaborado juntamente com o plano urbanístico e arquitetônico da cidade e tinha como inspiração as concepções de John Dewey (Pereira, 2015). As Escolas

Parque compunham, junto com as Escolas Classe (escolas que atendem aos estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais), o Centro de Educação Elementar. Nessa configuração proposta por Teixeira os estudantes passariam 8 horas no ambiente escolar, sendo 4 horas na Escola Classe e 4 horas na Escola Parque. Na época de sua criação, as Escolas Parque atenderiam os setores de educação artística, educação física e artes industriais, com oferta de atividades de iniciação ao trabalho dentro das oficinas de arte industrial (Teixeira, 1961). Já as Escolas Classe ofereceriam segundo Teixeira (1961) a “educação convencional”. Segundo Ernesto Silva (1985), o Plano Educacional de Brasília tinha como propósito a formação integral do cidadão.

Atualmente, as Escolas Parque de Brasília ofertam os componentes curriculares Arte – nas linguagens Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – e Educação Física, com professoras especialistas na área. Também são parte da Rede Integradora de Educação Integral, na qual os estudantes passam 10 horas no ambiente escolar, sendo 5 horas na Escola Parque e 5 horas na Escola Classe (com professora regente de pedagogia ofertando Português, Matemática, Ciências, História e Geografia).

As Escolas Parque, no formato de funcionamento presencial, têm aulas com enfoque na prática (SEEDF, 2020e), com experimentação de materiais, linguagens e práticas artísticas, vivência em salas ambiente ou ateliê⁵ e com materiais diversos para cada uma das práticas artísticas. Sem utilizar suportes como os livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no período pandêmico as professoras se viram num enorme desafio: a mudança para as aulas remotas e a ausência dos materiais disponíveis no ambiente escolar.

A maioria das Escolas Parque não tinham laboratórios de informática em funcionamento, ou, se havia, o atendimento não era direcionado a toda a escola, muitas vezes por falta de profissionais treinados, equipamentos sucateados, *software* de difícil manuseio, por falta de conhecimentos amplos,

⁵ As salas ambiente (também chamadas de “salas ateliê” no caso de Artes Visuais), no contexto das Escolas Parque, são salas que dispõem dos recursos necessários para cada linguagem artística e também para as aulas de Educação Física. Assim, uma sala ambiente ou ateliê normalmente disponibiliza: em Artes Visuais, mesas, cadeiras, pias, bancada e materiais diversos; em Música, instrumentos musicais e cadeiras; em Teatro, amplos espaços e figurinos; em Dança, espelho, chão de madeira ou linóleo e barra para dança; e em Educação Física, trave de equilíbrio, bambolê, bolas, cavalo etc.

como no caso do Linux Educacional, o que dificultou ainda mais essa aproximação entre equipe escolar e estudantes no ambiente remoto. De um dia para o outro, as professoras se viram imersas no ensino remoto emergencial, elaborando materiais didáticos teóricos, muitas vezes para serem impressos em preto e branco, e com reduzida possibilidade de experimentação considerando os materiais artísticos utilizados presencialmente, uma vez que estes não estavam disponíveis em cada uma das casas dos estudantes atendidos pela escola. Os estudantes, por sua vez, não podiam adquirir esses materiais, seja devido ao confinamento físico que impedia que os seus responsáveis⁶ saíssem de casa, seja pela falta de condições financeiras para comprá-los. Nesse sentido, as professoras tinham que se reinventar, produzindo aulas acolhedoras, com os materiais que os estudantes provavelmente tinham em casa, buscando alternativas para experimentar materiais, linguagens e práticas artísticas.

As pesquisas acerca das Escolas Parque de Brasília como aponta Wiggers (2023) estão crescendo, mesmo que ainda tímidas, dispõem de autores que se aprofundaram no tema, principalmente quando relacionado às linguagens artísticas (Araújo, 2016; Gonçalves, 2020; Martins, 2011; Pereira, 2011; 2015; Ricardo, 2018; Xavier, 2013; 2017; Vasconcelos, 2022; Wiggers, 2003; 2023). Já as pesquisas sobre ensino remoto emergencial são recentes, dado o início do fato em 2020, as publicações estão surgindo aos poucos, (Arruda, 2020; Costa *et al.*, 2021; Duarte, 2023; Franco *et al.*, 2021; Hodges *et al.*, 2020; Joye; Moreira; Rocha, 2020; Medeiros, 2021; Nakata, 2020; Santos *et al.*, 2022; Schimiguel, 2021).

A relação entre o ensino remoto emergencial e o componente curricular Arte também já se apresenta (Andrade; Rocha, 2022; Bredow; Zamperetti, 2021; 2023; Eça; Mañero; Maeso-Broncano, 2020; Mercês; Xavier, 2023; Nogueira, 2021; Pillar; Evalte, 2021; Zamperetti, 2021, 2022; 2023; Weber, 2021). Entretanto, sobre a relação entre o ensino remoto emergencial e as Escolas Parque foram identificadas poucas publicações (Silva, 2021; Xavier; Mercês; Gatti, 2022; Xavier; Mercês, 2022), principalmente as que analisam as aulas remotas oferecidas, confirmando uma importante lacuna de pesquisa a

⁶ Utilizo o termo “responsáveis” para abarcar pais, avós, tios e demais adultos que cuidam dos estudantes matriculados nas EP.

ser investigada. Assim, explorar as aulas postadas no Google Sala de Aula, pelas professoras de Artes Visuais das cinco Escolas Parque de Brasília no contexto de ensino remoto emergencial, causado pela pandemia de COVID-19, foi uma maneira de entender como as aulas de Artes Visuais aconteceram nesse período tão conturbado da história, desvelando temas a serem debatidos para a utilização desse formato de ensino em uma próxima necessidade⁷, e mais ainda como esse novo formato de aulas influenciou e modificou as aulas de Artes Visuais das Escolas Parque.

Entretanto, como foram coletados mais de 13 mil arquivos, foi necessário realizar um recorte dos dados, no intuito de reduzir a quantidade de arquivos a serem examinados, tornando viável a análise. Dessa forma, foram selecionados o 2º ano – parte do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) – no qual os estudantes já haviam iniciado a alfabetização antes da pandemia e tiveram contato com as Artes Visuais; e o 5º ano, que já tem a alfabetização consolidada, já tiveram aulas de Artes Visuais nos quatro anos anteriores e tem um conteúdo curricular mais aprofundado em relação ao bloco BIA.

Diante da contextualização apresentada, surgem os seguintes questionamentos: durante o ensino remoto emergencial de 2020 houve proposta de trabalhos práticos, no 2º e 5º anos, no Componente Curricular Arte, linguagem Artes Visuais, nas Escolas Parque? Considerando o cenário pandêmico de ensino remoto emergencial, no ano letivo de 2020, no 2º e 5º anos, houve a utilização do Currículo em Movimento nas aulas das Escolas Parque no Componente Curricular Arte, linguagem Artes Visuais?

Frente ao cenário construído, o objetivo geral desta tese consiste em compreender como foram ofertadas as aulas de Artes Visuais, do 2º e 5º anos, nas cinco Escolas Parque do Plano Piloto no período de ensino remoto emergencial de 2020.

Para a consecução do objetivo geral, propõe-se os seguintes objetivos específicos:

- i. Compreender quais as soluções encontradas pelas professoras de Artes Visuais, no 2º e 5º anos, para a realização das aulas remotas de 2020;

⁷ Com as mudanças climáticas pesquisadores alertam para o perigo de novas epidemias, como na reportagem <https://www.youtube.com/watch?v=pMXWW71qpFU> (Globo, 2025).

- ii. Compreender se o Currículo em Movimento da SEEDF foi trabalhado, no 2º e 5º anos, nas aulas de Artes Visuais nas cinco Escolas Parque do Plano Piloto.

A primeira motivação para o desenvolvimento desta tese é avançar na compreensão do que foi o ensino remoto emergencial de 2020 no 2º e 5º anos, na linguagem Artes Visuais, nas cinco Escolas Parque do Plano Piloto de Brasília. As Escolas Parque tiveram que aderir, assim como quase toda a rede, ao Google Sala de Aula, transpondo suas turmas e forma de funcionamento para o meio virtual. Entretanto, com as aulas remotas o acesso aos materiais utilizados no ambiente escolar presencial se restringiu (Pillar, Evalte, 2021; Zamperetti, 2021), ficando as professoras, em sua maioria, limitadas a ofertar atividades que utilizavam materiais básicos e alternativos de arte.

Os achados da pesquisa mostram que, em 2020, menos da metade dos estudantes matriculados nas turmas de 2º e 5º anos participaram das aulas postadas no Google Sala de Aula. As dificuldades em proporcionar aulas práticas com experimentação de materiais e linguagens específicas das Artes Visuais (tais como: pintura, escultura, gravura, fotografia e performance) também são evidenciadas. As professoras de Artes Visuais buscaram materiais alternativos, propondo a utilização não somente de materiais tradicionais de desenho (folhas, lápis, canetinhas, lápis de cor, giz de cera, cola, tesoura e borracha), mas também elementos da natureza, utensílios e alimentos dos quais pudessem dispor em suas residências (como temperos, farinha, brinquedos, utensílios de cozinha), além de novos recursos encontrados na plataforma e que eram pouco ou não explorados na sala de aula presencial (formulários, textos, jogos), mostrando que, mesmo com dificuldade, houve propostas de experimentação de materiais, práticas e linguagens artísticas. Do mesmo modo, durante o período de ensino remoto de 2020, as professoras buscaram alternativas para ofertar o Currículo em Movimento da SEEDF, que foi trabalhado em maior ou menor abordagem em todas as Escolas Parque.

Dito isso, os resultados dessa pesquisa apresentam como se deram as aulas de Artes Visuais ministradas no período de ensino remoto de 2020, nas cinco Escolas Parque do Plano Piloto de Brasília. Podem contribuir no desenvolvimento de políticas públicas acerca de possíveis utilizações do

ensino remoto emergencial, principalmente no contexto das Escolas Parque de Brasília, na elaboração de uma nova Orientação Pedagógica para escolas dessa tipologia que abarquem o acesso à internet e às TICE no ambiente escolar. Além de incentivar a oferta de formação continuada para professoras e servidores da SEEDF.

Estrutura da tese

A seguir apresento uma breve explanação sobre o desenvolvimento de cada um dos capítulos propostos nesta pesquisa.

No capítulo 1, intitulado *As Escolas Parque do Plano Piloto de Brasília*, revisito a construção da nova capital e a elaboração do Plano Educacional de Brasília, proposto por Anísio Teixeira. A criação das Escolas Parque, a forma de funcionamento, as concepções e mudanças sofridas, são apresentadas também no histórico das Orientações Pedagógicas propostas e publicadas para as escolas dessa tipologia que orientaram e orientam o seu funcionamento. A arte, tanto no contexto das EP, como no ambiente doméstico, no período de ensino remoto emergencial também é abordada nesse capítulo. Assim como a organização de cada uma das Escolas Parque antes do período pandêmico é descrita, trazendo as particularidades de cada uma das unidades escolares.

No intuito de situar o leitor acerca dos conceitos e termos utilizados nessa pesquisa, o capítulo 2, intitulado *Alguns conceitos sobre o período pandêmico na educação*, discorre sobre termos usados no período de ensino remoto, como: Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE); Ambiente Virtual de Aprendizagem, com enfoque na plataforma Google Sala de Aula; comunicação síncrona e assíncrona; diferença entre Educação a Distância, ensino remoto emergencial e ensino híbrido.

O capítulo 3, denominado *As professoras não saíram para trabalhar: o ensino remoto emergencial* – apresenta um breve histórico da pandemia de COVID-19, o conceito de Pedagogia Pandêmica, as normativas e orientações do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para a suspensão das aulas presenciais, a organização e

implementação do ensino remoto emergencial e a organização das Escolas Parque nesse contexto.

O currículo da SEEDF, utilizado em todas as escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, é abordado no capítulo 4, intitulado *Currículo em Movimento*, onde são apresentados seus Pressupostos Teóricos e o componente curricular Arte, com enfoque na linguagem Artes Visuais, no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

No capítulo 5, denominado *Panorama sobre o campo* o percurso metodológico é detalhado, com a descrição do campo de pesquisa, como foi realizada a coleta e a sistematização dos dados, bem como sua análise e interpretação. Por fim, no capítulo 6, intitulado *Resultados da pesquisa*, são apresentadas as frequências nas aulas remotas, bem como os achados acerca da experimentação de materiais, das práticas e linguagens artísticas em ambiente doméstico durante o ensino remoto emergencial, além de apresentar a utilização do Currículo em Movimento nesse período. O estudo finaliza com as contribuições para o campo e as possibilidades para investigações futuras.

1. AS ESCOLAS PARQUE DO PLANO PILOTO DE BRASÍLIA

Neste capítulo, abordaremos a construção de Brasília e seu Plano Educacional; o projeto de Anísio Teixeira para as Escolas Parque de Brasília; o funcionamento atual das Escolas Parque de Brasília como parte da Rede Integradora, com o atendimento de 10 horas diárias; as Orientações Pedagógicas; e a organização escolar das cinco Escolas Parque do Plano Piloto antes do período pandêmico.

1.1 A construção de Brasília e seu Plano Educacional

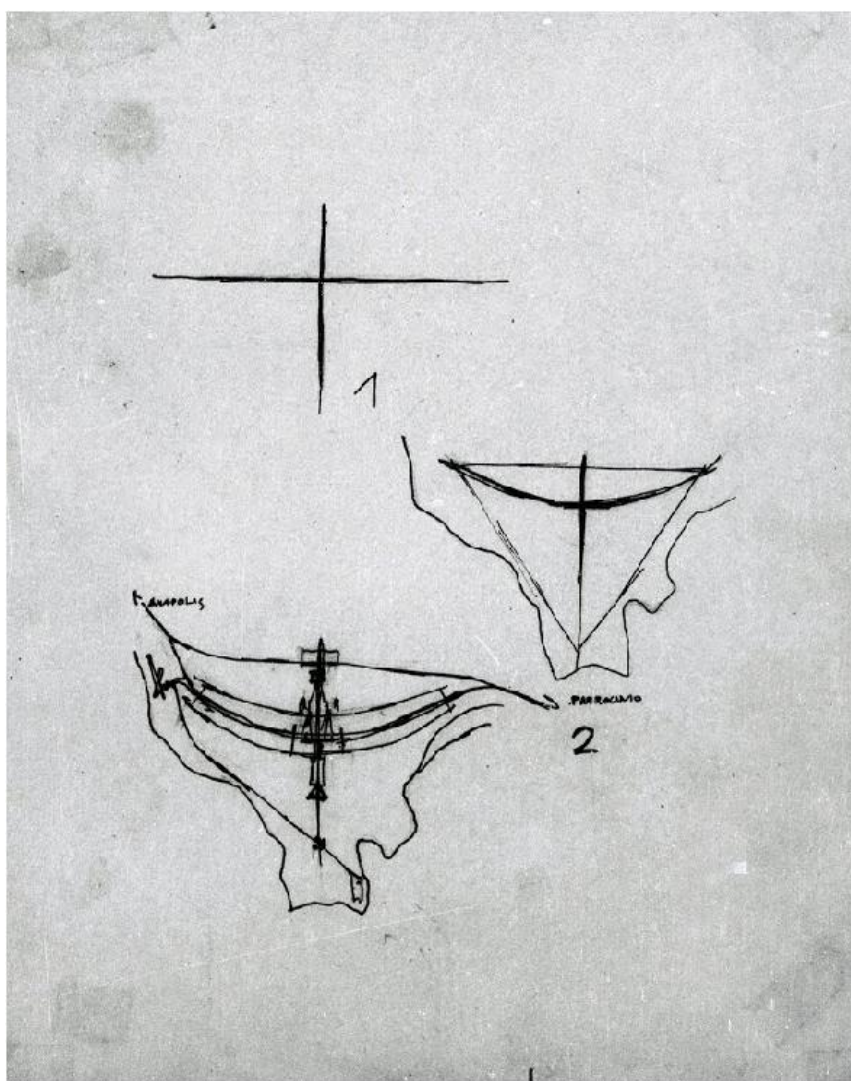
Em 1956, foi iniciada a construção da nova capital, por iniciativa do então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK). A Capital do Brasil seria transferida do Rio de Janeiro para o Planalto Central, sob o nome de Brasília. Segundo Duarte (2011), as ações legais para a transferência se iniciaram na década de 1950, quando houve a assinatura por Getúlio Vargas, do Decreto nº 32.976 de 08 de junho de 1953 (Brasil, 1953), criando a “Comissão para localização da Nova Capital”, estendendo até a criação por JK, em 1956, da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), que foi coordenada por Israel Pinheiro da Silva, Bernardo Sayão, Ernesto Silva e Iris Meimberg.

Para a criação do projeto de Brasília foi convocado, em 1957, o Concurso Nacional para o Plano Piloto de Brasília. Lúcio Costa, arquiteto e urbanista, foi o vencedor do concurso e junto com Oscar Niemeyer, também arquiteto e urbanista, elaboraram o que viria a se tornar então a Capital do país. Lúcio Costa criou o Plano Piloto⁸ (figuras 1 e 2) em quatro escalas (figura 3): monumental, gregária, bucólica e residencial (IPHAN, 2007). A escala monumental (figura 4), onde estão construídos os prédios públicos mais importantes da República, que concentram as sedes dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, tais como Congresso Nacional, Supremo Tribunal Federal e Ministérios. A escala gregária (figura 5), onde estão instalados os

⁸ O conjunto urbanístico de Brasília encontra-se protegido: pelo Governo Federal (Livro do Tombo Histórico, inscrição nº 532; Portaria nº 314/92 IBPC atual IPHAN); pelo Governo do Distrito Federal (Decreto nº 10.829 de 14 de outubro de 1987) e; pela UNESCO (Lista do Patrimônio Mundial Inscrição nº 445, em 07 de dezembro de 1987).

setores bancário, comerciais, hoteleiro e a Rodoviária, em que há a união dos espaços de trabalho e lazer. A escala bucólica (figura 6) que “se faz sentir na passagem, sem transição do ocupado para o não-ocupado. Em lugar de muralhas, a cidade se propôs delimitada por áreas livre arborizadas” (IPHAN, 2007, p.13). A escala residencial (figura 7), dividida em Asa Sul e Asa Norte, nas quais se situam os prédios residenciais, em sua maioria, construídos sobre projeções de pilotis, onde também há grandes espaços verdes, proporcionando uma sensação de liberdade de movimentos. Nessa área residencial há, além dos espaços para moradia, pequenos comércios, além de espaços culturais e de lazer. É nessa escala, a residencial, que as Escolas Parque estão situadas.

Figura 1 - Croquis de Lúcio Costa para o Plano Piloto de Brasília



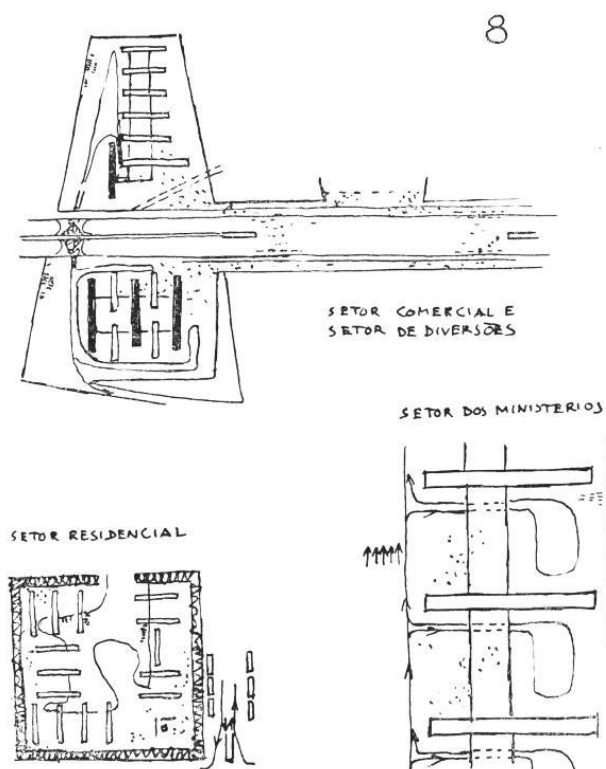
Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal (1957).

Figura 2 - Marco histórico inicial do Eixo Monumental de Brasília



Fonte: IPHAN (s.d.a).

Figura 3 - Croquis de Lúcio Costa para o Plano Piloto de Brasília, escalas gregária, residencial e monumental



Fonte: IPHAN (2018).

Figura 4 - Escala Monumental, vista da Esplanada dos Ministérios



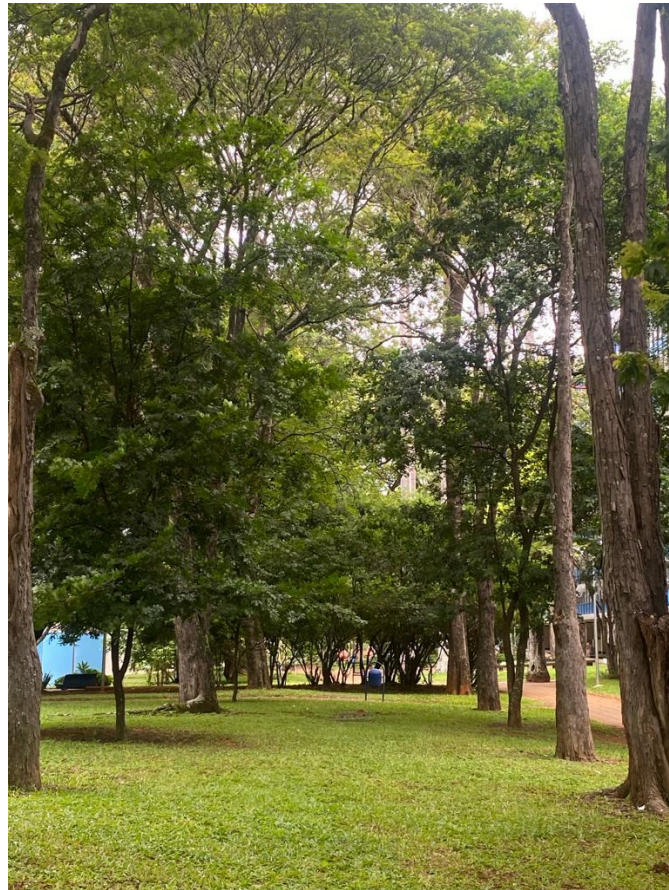
Fonte: IPHAN (s.d.b).

Figura 5 - Escala Gregária, Setor Bancário Norte



Fonte: acervo da autora (2023).

Figura 6 - Escala Bucólica, SQS 308



Fonte: acervo da autora (2023).

Figura 7 - Escala Residencial, SQS 308



Fonte: acervo da autora (2023).

Na área residencial foram criadas as Superquadras⁹ (figuras 7, 8 e 9), que “[...] abrigaria uma população variável de 2.500 a 3 mil habitantes, a população escolarizável para os níveis elementar e médio foi calculada segundo essa projeção” (Pereira; Rocha, 2011a, p. 38). Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN – (2007, p.35), as Superquadras são um

conceito de um novo modo de morar ao criar uma seqüência [sic] contínua de quadras residenciais [...] emolduradas por faixas verdes densamente arborizadas, e ao estabelecer no seu entorno imediato os demais tipos de usos que atendem às necessidades básicas de seus moradores.

Nesse sentido, nesta escala a função é residencial, entretanto, há construções complementares como cinemas, bibliotecas, comércio, igrejas e escolas, que servem de apoio à utilização residencial. As Superquadras (figuras 8 e 9) são intercaladas pelas Entrequadras (onde estão instalados o comércio local e os equipamentos de uso comum) que se sucedem continuamente no decorrer de seis quilômetros de cada lado do Eixo Monumental, ou seja, nas Asas Sul e Norte (IPHAN, 2007). O conjunto de quatro Superquadras forma as chamadas Unidades de Vizinhança (figuras 9 e 11).

⁹As siglas SQS e SQN derivam do termo Superquadra Sul e Superquadra Norte, respectivamente.

Figura 8 - Fotografia do recorte da placa da Superquadra 308 Sul



Fonte: fotografia da autora (2023).

Figura 9 – Conjunto de quatro Superquadras, uma Unidade de Vizinhança



Fonte: Ferreira (2016, p. 13).

Duarte (2011) destaca que foram convidados especialistas para conceber os diversos sistemas que comporiam a cidade, como o sistema educacional, médico-hospitalar, social, agrícola, dentre outros. Dessa forma, em 1956 começou a ser criado o Plano Educacional de Brasília “sob responsabilidade do MEC/INEP; com a participação de Anísio Teixeira, Paulo Almeida Campos, Ernesto Silva e Nair Durão Barbosa Prado, tendo sido criado, na Novacap, o Departamento de Educação e Difusão Cultural” (Duarte, 2011, p.59). Xavier (2017) evidencia que a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), criada pelo Decreto nº 47.472 de 22 de novembro de 1959 (Brasil, 1959), tinha como missão colocar em prática o Plano de Construções Escolares de Brasília, presidido e assinado por Anísio Teixeira.

Criado em conjunto com o plano urbanístico e arquitetônico, o plano escolar se inspirava “[...] nas concepções pedagógicas pragmatistas de Dewey, visava à adequação do sistema educacional ao estado democrático moderno [...]” (Pereira, 2015, p. 95) e estabelecia as diretrizes básicas para a realização de uma educação inovadora para Brasília, com o intuito de tornar-se referência nacional. Segundo Ernesto Silva (1985), este plano tinha como proposta a formação integral do cidadão e preconizava uma educação que enfatizava o raciocínio, a autonomia, o fazer e a experimentação. Anísio Teixeira (Pereira; Rocha, 2011a) trazia novas propostas para o sistema educacional como a necessidade do sujeito questionar e resolver seus próprios problemas e de se compreender como parte de um mundo em transição.

O atendimento do referido plano se fazia em diversos níveis escolares, pensando a preparação do cidadão desde a educação infantil, até o ensino superior e a pós-graduação, passando pela educação básica; que funcionariam de maneira conjunta (Xavier, 2017). Dessa forma, para que fosse modificado o sistema educacional, de um sistema que até então era discriminatório, voltado aos privilegiados, para um sistema de educação democrático, como desejava Anísio Teixeira, a escola teria que ser revista em seus fundamentos, objetivos, funcionamento e organização (Pereira; Rocha, 2011a). Nessa perspectiva o Plano Educacional de Brasília (Silva, 1985, [s.p.]) possuía como alguns dos seus objetivos:

- a) Distribuir equitativa [sic] e eqüidistantemente [sic] as escolas no Plano-Piloto e Cidades-Satélites, de modo que a criança percorresse o menor trajeto possível para chegar à escola, sem interferência com o tráfego de veículos, para comodidade e tranqüilidade [sic] de pais e alunos;
- b) concentrar as crianças de todas as classes sociais na mesma escola (democratização);
- c) possibilitar o ensino a todas as crianças e adolescentes;
- d) romper com a rotina do sistema educacional brasileiro, pela elaboração de um plano novo, que proporcionasse à criança e ao adolescente uma educação integral;
- e) reunir, em um só centro, todos os cursos de grau médio, permitindo-se maior sociabilidade aos jovens da mesma idade que, embora freqüentando [sic] classes diferentes, tivessem em comum atividades na biblioteca, na piscina, nos campos de esporte, nos grêmios, no refeitório, etc.

É possível depreender dos objetivos do Plano Educacional de Brasília, a compreensão de igualdade, quando prevê a oferta do mesmo ensino a todos. Além de pensar no tempo em que o estudante passa no deslocamento de sua casa para a unidade escolar, possibilitando que possam ir caminhando para a escola, quando também se distribuem as escolas em todas as Cidades Satélites¹⁰. Cabe salientar que o Plano Educacional propunha replicar a mesma organização no Plano Piloto e nas Cidades Satélites. Entretanto, hoje podemos constatar que o objetivo não foi alcançado nem no Plano Piloto, nem nas outras Regiões Administrativas, uma vez que as escolas não tem, atualmente, como público somente os estudantes que moram ao seu redor. A proposta era inovadora ao seu tempo ao trazer a educação integral, além de pensar na socialização dos jovens no ambiente escolar.

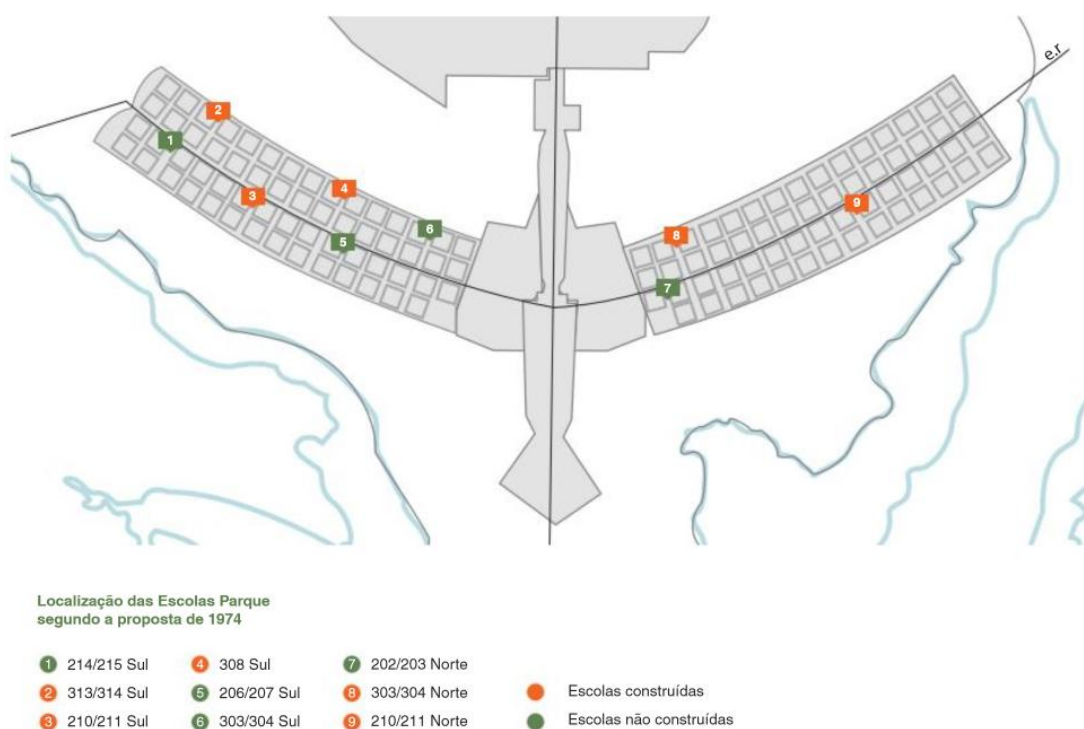
Importante ressaltar que Lúcio Costa já havia planejado a organização das unidades escolares dentro das Unidades de Vizinhança, nas quais as escolas que hoje seriam os Centros de Ensino Fundamental (CEF)¹¹ – que atendem ao Ensino Fundamental Anos Finais – e as escolas de Ensino Médio estariam localizadas nas Entrequadras das Unidades de Vizinhança (Xavier, 2017). O projeto de Lúcio Costa definia a criação, dentro das Superquadras, de 11 prédios residenciais e uma escola primária (IPHAN, 2007; Pereira; Rocha, 2011a). Entretanto,

¹⁰ Atualmente não se usa mais o termo Cidade Satélite e sim Regiões Administrativas. Estas são as cidades que estão próximas ao centro de Brasília.

¹¹ Na configuração escolar atual, em algumas Superquadras há CEF, ao invés de Escolas Classe.

o planejamento educacional proposto por Teixeira compreendia uma nova instituição educacional, que ocupou esta região no planejamento urbanístico de Costa. O que decorreu com o rebatimento da instituição escolar, ora ocupando a entrequadra para áreas geograficamente localizadas às margens das unidades de vizinhança, ou seja, acima da avenida W3 e abaixo da avenida L2. Assim, percebe-se a construção do diálogo existente entre as duas grandes mentes planejadoras (Xavier, 2017, p.157-159).

Figura 10 - Localização das Escolas Parque no Plano Piloto, segundo a proposta de Anísio Teixeira em 1974

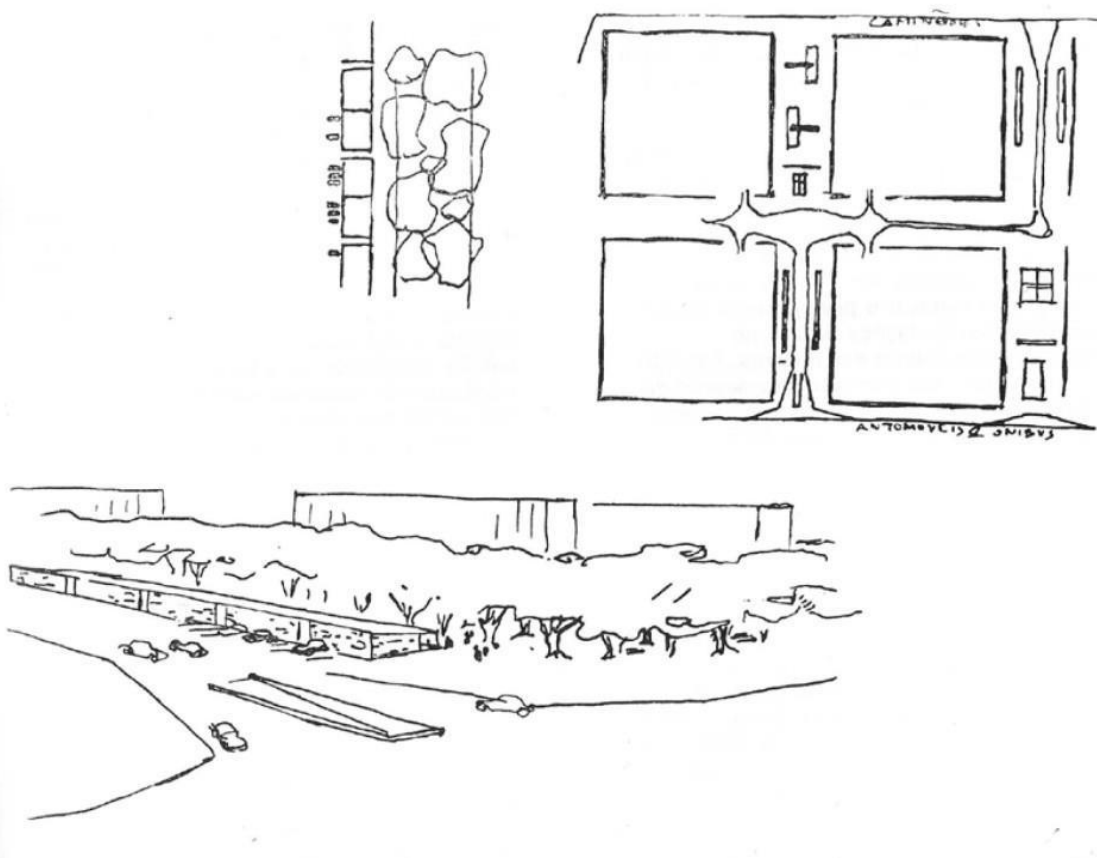


Fonte: Lira (2016. p. 5).

Todas essas alterações foram realizadas entre os anos de 1957 e 1958, posto que a construção das unidades escolares também foi iniciada nesse período (Xavier, 2017). O Plano de Construções Escolares de Brasília (Distrito Federal, 2017; Pereira; Rocha, 2011a) previa que, para cada Superquadra, haveria um Jardim de Infância – onde começaria o processo de escolarização – com quatro salas (que atenderiam em dois turnos em torno de 160 estudantes) e uma Escola Classe (EC) – com estudantes advindos do Jardim de Infância – onde aconteceria a educação intelectual sistemática dos estudantes, com oito salas de aula, que atenderiam em dois turnos aproximadamente 480

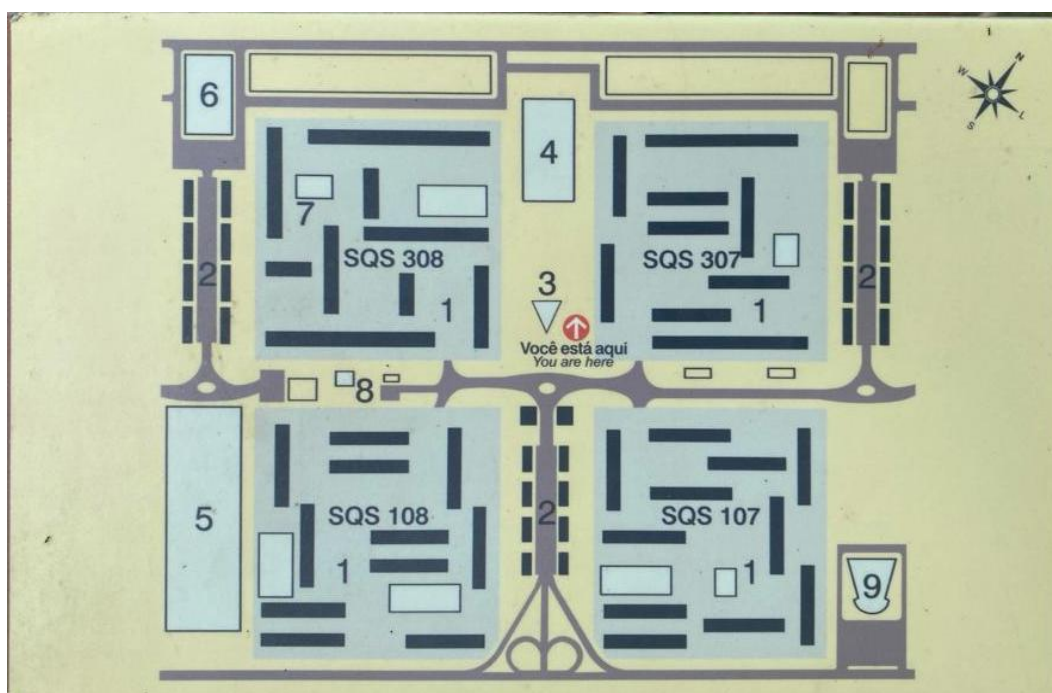
estudantes. Havia ainda a previsão de construção de uma Escola Parque (EP), (figuras 9, 10 e 12)– com o propósito de complementar o currículo das Escolas Classe – para cada Unidade de Vizinhança (figuras 9, 11 e 12), para então atender os estudantes advindos das quatro Escolas Classes das Superquadras vizinhas, totalizando aproximadamente dois mil estudantes (Distrito Federal, 2017). A distância entre as escolas que compõe o Centro Educacional Elementar deveria ser de até aproximadamente um quilômetro.

Figura 11 - Unidade de Vizinhança, Croqui de Lúcio Costa



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal (1957).

Figura 12 - Detalhe da placa informativa sobre a Unidade de Vizinhança, SQS 307



Fonte: fotografia da autora.

Deve-se destacar a preocupação e o cuidado com a arquitetura escolar, onde o próprio Anísio Teixeira (1961, p.197) declarava que este seja “talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais”. Uma vez que para ele (Teixeira, 1961) não havia mais escolas e salas de aula, mas um grupo de espaços que os estudantes poderiam utilizar, nos quais poderiam realizar diversas atividades, escolares ou não.

Os Centros¹² de Educação Elementar, que compunham o Plano Educacional de Brasília, eram formados por “[...] pavilhões de ‘jardim de infância’, de ‘escola-classe’, de ‘artes industriais’, de ‘educação física’, de ‘atividades sociais’, de ‘biblioteca escolar’ e de ‘serviços gerais’. É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil” (Teixeira, 1961, p.195). Nessa perspectiva, o estudante poderia colocar em prática no Centro Educacional o que no futuro iria executar na comunidade adulta em suas mais diversas

¹² Teixeira (1961, p. 197) enfatiza que “[...] não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de ‘estudo’, de ‘trabalho’, de ‘recreação’, de ‘reunião’, de ‘administração’, de ‘decisão’ e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo”. Por isso, ele utiliza o termo “[...] Centro de Ensino para as escolas; para ele, polos centralizadores do conhecimento destinados a oferecer, num espaço físico meticulosamente estudado, as condições ideais para uma abordagem universalizada do saber, numa confluência harmônica entre linguagens artísticas, musicais, físicas e laborais” (Vasconcelos, 2011, p.125).

vertentes. Havia a preocupação de preparação do novo homem para um novo mundo, com a participação da ciência e da máquina, que proporcionavam grandes transformações (Rocha; Antoniazzi, 2011).

Existia a previsão de construção de 28 Escolas Parque no Plano Piloto de Brasília, 14 em cada Asa (Pereira; Carvalho, 2011; Xavier, 2017). Compreendida como um local de preparação para a vida moderna, a escola possibilitava aos estudantes “viverem uma civilização técnica e industrial, sempre em mutação” (Silva, 1985, [s.p.]) além de ser “centro de educação sanitária, fornecendo alimentação à criança e fazendo a profilaxia das doenças, protegendo-a, assim, da subnutrição e das moléstias” (Silva, 1985, [s.p.]).

O Plano Educacional formulado por Anísio Teixeira tinha como enfoque a formação do homem comum, uma educação com base na autonomia, trazendo estudos diversos, adequando-se à sociedade moderna. Seu cerne está no fortalecimento da escola pública, uma vez que Anísio Teixeira compreendia que “[...] somente a escola pública – comum, gratuita e laica – promove oportunidades iguais aos indivíduos, mediante a oferta de educação para todos” (Pereira, 2011, p.57).

Como se pode perceber, o Plano Educacional de Brasília concebido por Anísio Teixeira tinha tudo para se tornar modelar, ao pensar a democratização da educação, a individualidade, a inserção do cidadão no mercado de trabalho e na sociedade, além da troca entre estudantes e professores. Entretanto, o Plano não foi colocado em prática na sua totalidade, assim como não houve continuidade de concretização do Plano Educacional em todas as Unidades de Vizinhança.

1.2 A criação das Escolas Parque e a experiência de seu funcionamento

Na literatura encontra-se o termo Escola Parque grafado de diversas formas, tais como: escola-parque, Escola-Parque, escola parque, Escola Parque. O mesmo padrão ocorre com as Escolas Classe. Nesta tese optei por utilizar o termo Escola Parque (grafado sem hífen e com letras maiúsculas) em vez de Escola-Parque, uma vez que, mesmo que Anísio Teixeira utilizasse o termo com hífen, a SEEDF não utiliza mais o nome grafado dessa forma, registrando tanto as Escolas Parque quanto as Escolas Classe sem o uso

deste hífen e com as iniciais maiúsculas, o que firma a mudança do termo para a rede pública do Distrito Federal. Além disso, a língua portuguesa mudou a designação do uso do hífen. Entretanto, quando houver citação direta opto por manter o termo na grafia original.

Como apresentado na seção anterior, as Escolas Parque¹³ (figura 13) compunham os Centros de Educação Elementar, em conjunto com as Escolas Classe e os Jardins de Infância. Elas, no Plano Educacional anisiano, tinham como proposta (Teixeira, 1961, p.195-196),

completar as tarefas das “escolas-classe”, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e assim constituída:

- a) biblioteca infantil e museu;
- b) pavilhão para atividades de artes industriais;
- c) um conjunto para atividades de recreação;
- d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
- e) dependências para refeitório e administração;
- f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.

Dessa forma, as Escolas Parque atenderiam aproximadamente dois mil estudantes, entre 7 e 14 anos, em dois turnos, advindos de quatro Escolas Classe da Unidade de Vizinhança. No Plano Educacional, elas acomodariam os setores de educação artística, educação física e artes industriais, e proporcionariam ao estudante atividades de iniciação ao trabalho em oficinas de arte industrial, que incluíam tapeçaria, tecelagem, cerâmica, cartonagem, encadernação, bordado, costura, além de trabalhos com metal, madeira, lã, couro dentre outros. Haveria também a participação dirigida “[...] em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física)” (Teixeira, 1961, p.196). O Plano tinha como intuito unir o ensino intencional da sala de aula, com a autoeducação em atividades

¹³ Xavier (2017), apresenta que antes da concepção das Escolas Parque de Brasília e de seu Plano Educacional, Anísio Teixeira havia planejado as escolas de “tipologia Nuclear” (princípio das Escolas Classe); “tipologia *Playground*” (princípio das Escolas Parque); “tipologia *Platoon*” (derivado do termo em inglês pelotão, base do Centro Integrado de Educação Pública) e; “tipologia Mínima” (que se origina de um misto de escola *Platoon* e Nuclear). O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950 na Bahia serviu de base para a criação das Escolas Parque de Brasília, inclusive as primeiras professoras das EP de Brasília fizeram estágio nesta escola baiana. Alguns autores (Pereira; Rocha, 2011b; SEEDF, 2023g), apontam que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro é conhecido como a Escola Parque da Bahia.

nas quais os estudantes se envolveriam com total responsabilidade (Teixeira, 1961), dividindo então os componentes curriculares entre Escola Classe e Escola Parque, de forma que elas se complementassem.

Figura 13 - Escola Parque 308 Sul em 1960



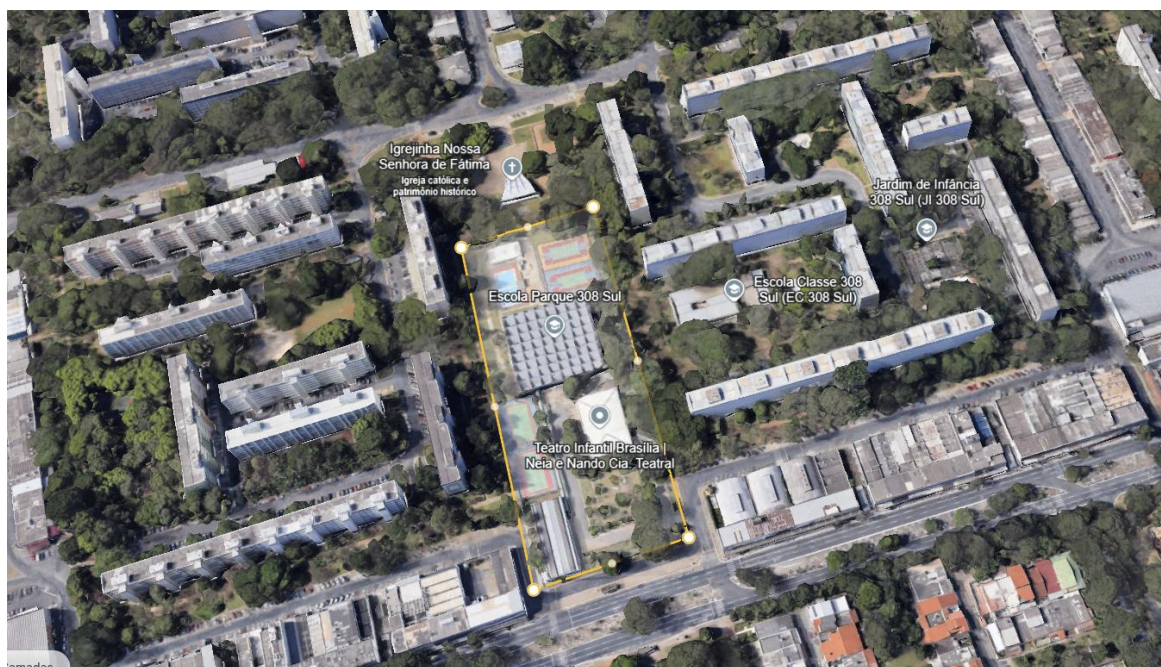
Fonte: Arquivo Nacional (1960).

Anísio Teixeira (1961), estrutura que o estudante passe 8 horas na escola, sendo 4 horas na Escola Classe e 4 horas na Escola Parque. Importante ter em mente que a distância entre as escolas era pequena e que os estudantes precisariam de pouco tempo para o deslocamento entre os prédios escolares, como é possível ver nas imagens aéreas, figuras 14 e 15, que apresentam a distância entre EC e EP. Além disso, os estudantes almoçariam com as suas famílias em suas casas localizadas próximas à escola, na Unidade de Vizinhança. Teixeira (1961) propõe então que na Escola Classe o estudante aprenda a estudar, com disciplinas mais tradicionais de ensino,

como Português e Ciências, e na Escola Parque se dedique a atividades de trabalho, educação física e social, realizando essas atividades individualmente ou em grupo. Dessa forma,

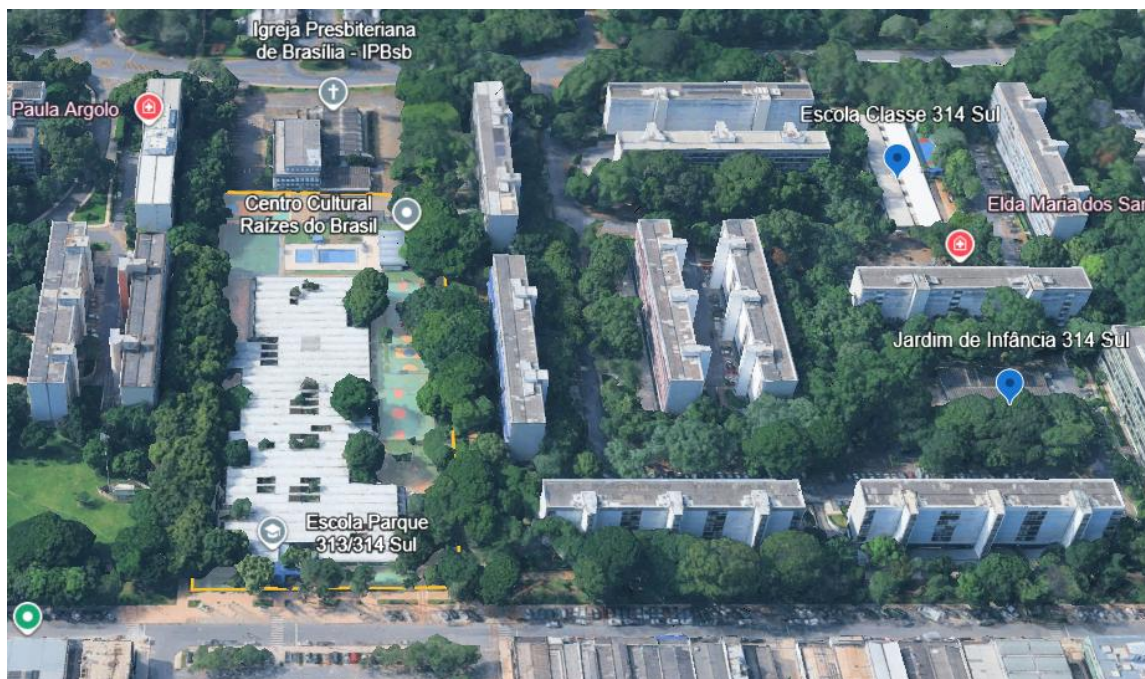
[...] Se na *escola-classe* predomina o sentido preparatório da escola, na *escola-parque*, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito (Teixeira, 1962, p.25).

Figura 14 – Vista aérea da SQS 308 e EQS 308, com detalhe para a Escola Parque, Escola Classe e Jardim de Infância da 308 Sul



Fonte: Google Earth (2023).

Figura 15 – Vista aérea da SQS 314 e EQS 313/314, com detalhe para a Escola Parque 313/314 Sul, Escola Classe e Jardim de Infância da 314 Sul



Fonte: Google Earth (2023).

A educação integral proposta no Plano Educacional e nos Centro de Educação Elementar tem como objetivo pensar o cidadão em todas as suas dimensões. A escola não prepararia os cidadãos para os exames, mas sim para o trabalho, ao pensar e focar na totalidade do estudante, por meio de uma “[...] educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns” (Rocha; Antoniazzi, 2011, p. 82). Deste modo, a escola abrange, por exemplo, as funções que antes eram assumidas pela família e pelo meio social (Pereira; Rocha, 2011b). Para Anísio Teixeira uma formação que abarcasse o cidadão de forma integral incluiria a ampliação do tempo diário em que o estudante permaneceria no ambiente escolar. Nesse sentido, Teixeira (1989, [s.p.]) ressalta que a escola

[...] não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.

Deve-se pontuar que, com a ampliação da jornada de trabalho das professoras, as quais deveriam permanecer na escola, assim como os

estudantes, em tempo integral, e também com a criação das Escolas Parque, houve a necessidade de formação adequada no magistério (Teixeira, 1957). Nesse momento, ainda não havia os cursos de Educação Artística, criados¹⁴ em 1973. Já em 1962, Teixeira já apontava em uma publicação em periódico que o aumento das matrículas estava colocando em risco a totalidade do programa e a educação integral, modificando o plano para escolas de tempo parcial e semiparcial. No próprio ano de 1962 aconteceram modificações no funcionamento das Escolas Parque, tais como a diminuição do período de permanência diária dos estudantes para 2 horas, assim como a jornada de trabalho das professoras para 6 horas (Pereira; Carvalho, 2011). Importante lembrar que em 1962 só havia a Escola Parque 308 Sul construída.

Das 28 Escolas Parque planejadas, por Anísio Teixeira em seu Plano Educacional, somente cinco foram construídas no Plano Piloto: EP 308 Sul, EP 313/314 Sul, EP 210/211 Sul, EP 303/304 Norte e EP 210/211 Norte (cf. figura 10). Falaremos mais adiante de cada uma delas. Essas escolas foram construídas com grandes intervalos e de forma inconstante durante os primeiros 32 anos de Brasília (Xavier, 2017). Nesse sentido, o Plano Educacional anisiano não se concretizou totalmente, não sendo construídas uma Escola Classe e um Jardim de Infância para cada três mil habitantes, assim como a cada quatro Escolas Classe uma Escola Parque.

Após mais de 50 anos da inauguração de Brasília, foram inauguradas outras três escolas fora do Plano Piloto de Brasília, que não serão analisadas nesta pesquisa: Escola Parque da Natureza de Brazlândia e Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia, ambas inauguradas em 2014, e a Escola Parque da Natureza e do Esporte do Núcleo Bandeirante, inaugurada em setembro de 2022. Essas escolas são abrigadas por prédios que já existiam para outro fim, não seguindo os preceitos anisianos de arquitetura escolar. Além disso, têm funcionamento diferente das Escolas Parque do Plano Piloto, por exemplo, recebendo estudantes matriculados de forma espontânea e não vinculados a uma EC, como nas escolas planejadas por Anísio Teixeira, assim não serão foco desta pesquisa.

¹⁴ Segundo Barbosa (1989), o Governo Federal criou em 1973 o primeiro curso universitário de Educação Artística com a finalidade de preparar professoras para a nova disciplina criada pela nova lei.

As Escolas Parque do Plano Piloto já tiveram diversas formas de atendimento dos estudantes, tais como: diariamente no turno contrário ao da Escola Classe (como previa o plano de Anísio Teixeira); duas vezes na semana no turno contrário; uma vez por semana, no mesmo turno da Escola Classe, em que o estudante deixava de ir à EC para ir à EP e com isso aumentava o número de EC atendidas, dentre outros. Na Orientação Pedagógica (OP) de 2002 (SEEDF, 2002, [s.p.]) já havia a ressalva de que as escolas, naquele período, tinham ampliado “[...] sua clientela, extrapolando o limite geográfico de atendimento, definido pelo plano original de Educação para o Distrito Federal”.

Ainda na OP de 2002 (SEEDF, 2002, p. 08), é descrito que as EP desenvolvem seus trabalhos no período matutino, vespertino e noturno, atendendo estudantes:

da 1ª a 4ª série¹⁵, no mesmo turno em que frequentam a Escola Tributária¹⁶, em um dia letivo de 5 horas-relógio; da 5ª a 8ª série, em turno contrário ao que frequentam na Escola Tributária, em dois dias semanais, atendendo à carga horária estabelecida em legislação específica; da 5ª a 8ª série, no horário noturno, os que, comprovadamente, estejam impossibilitados de frequentarem a Escola no diurno.

Atualmente as Escolas Parque fazem parte da Rede Integradora de Educação Integral do Plano Piloto, instituída pela SEEDF em 2017,¹⁷ com o plano de educação integral, em tempo integral, atendendo a totalidade dos estudantes de um dos turnos da Escola Classe. O outro turno da EC não é atendido pelas EP. Nessa modalidade de funcionamento (Distrito Federal, 2018; Xavier; Mercês; Gatti, 2022), os estudantes passam 10 horas ininterruptas na escola, sendo 5 horas na EC e 5 horas na EP, seguindo as orientações e determinações do Programa Novo Mais Educação¹⁸ (PNME). Dessa forma,

¹⁵ Há que se observar que em 2002 ainda não havia sido implementado o Ensino Fundamental de nove anos, o que veio a acontecer em 2010, e por este motivo ainda era utilizado o termo “série” ao invés de “ano”, ao se referir ao ano escolar do estudante (nota nossa).

¹⁶ O termo “Escola Tributária” é utilizado na SEEDF para designar as escolas atendidas pelas Escolas Parque, nesse caso seriam as Escolas Classe (nota nossa).

¹⁷ O Projeto Político-Pedagógico de 2019 da EP 308 Sul ressalta que “em 2016, a Coordenação Regional de Ensino CREPP apresenta mudança de atendimento determinada para 2017, atendendo o Programa Novo Mais Educação. A equipe de profissionais tem visões diferentes sobre o processo. Contudo, o Projeto é implementado em 2017, implicando uma série de desafios a serem superados” (SEEDF, 2019a, p.21)

¹⁸ O PNME foi instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 (Brasil, 2016), e tem como objetivo “[...] melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no

os estudantes iniciam o percurso na Escola Classe com o turno escolar de 5 horas e professor regente pedagogo de Anos Iniciais e, após, continuam seu percurso pedagógico na Escola Parque, também com professores regentes das áreas específicas de Artes e Educação Física, por mais 5 horas. O percurso pedagógico dos estudantes pode, também, acontecer de forma inversa, ou seja, ter início na Escola Parque e continuidade na Escola Classe (Distrito Federal, 2018, p.32).

Segundo as Diretrizes Pedagógicas da SEEDF (Distrito Federal, 2018), nas Escolas Classe os estudantes terão os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017b), com exceção de Arte e Educação Física, com carga horária para estudantes e professoras de 25 horas semanais. Já nas Escolas Parque serão ministrados os componentes, Arte e Educação Física da BNCC, totalizando 8 horas semanais; as atividades complementares esportivas, artísticas, culturais e motoras do PNME, com 7 horas semanais; e Formação de Hábitos Individual e Social (FHIS),¹⁹ em 10 horas semanais (Distrito Federal, 2018, p.32); totalizando 25 horas semanais de aulas para os estudantes e de regência para as professoras, conforme pode ser visto no quadro 1.

ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (Brasil, 2018, p. 3).

¹⁹ Na prática o FHIS, ou Programa de Promoção à Saúde (PPS) corresponde ao horário das refeições (lanche/café da manhã e almoço), descanso e deslocamento entre escolas.

Quadro 1 - Distribuição de Carga Horária e Atividades

Unidade Escolar	Atividade	Quantidade de horas por atividade	Total de Horas
Escola Classe	Base Nacional Comum de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências	17 horas	25 horas
	Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática	8 horas	
Escola Parque	Formação de Hábitos Individual e Social	10 horas	25 horas
	Base Nacional Comum de Educação Física e Artes	8 horas	
	Atividades Artísticas, Culturais, Esportivas e Motoras	7 horas	

Fonte: Distrito Federal (2018, p.33).

O documento ainda sugere que sejam utilizados, pelas professoras, todos os espaços da escola, tais como: biblioteca, pátio, parque, laboratório de informática, ambientes externos etc. Os componentes curriculares são ministrados pelas professoras lotadas nas EP e há a contratação, por parte da SEEDF de Educadores Sociais Voluntários (ESV)²⁰ para atuar junto ao projeto de FHIS, com recepção dos estudantes, acompanhamento dos estudantes dentro do ambiente escolar, acompanhamento do recreio, dentre outras atividades orientadas pela gestão escolar e pelo Coordenador da Educação Integral.

O transporte entre uma escola e outra é realizado por ônibus disponibilizado pela própria SEEDF – somente na EP 308 Sul o deslocamento para a EC 308 Sul é feito a pé, acompanhado pela professora, devido, à sua distância de aproximadamente 100 metros. É nas EP que os estudantes almoçam, com a refeição ofertada pela SEEDF e tem seu momento de

²⁰ O Programa Educador Social Voluntário (ESV) é regido pela Lei Distrital nº 3.506/2004 e pelo Decreto Distrital nº 37.010/2015. O objetivo é auxiliar nas atividades de Educação em Tempo Integral para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e proporcionar assistência aos estudantes da Educação Especial.

descanso, são convidados a se deitar em colchonetes e alguns estudantes chegam a dormir profundamente.

A mudança ocorreu, como aponta Gonçalves (2020), sem consulta prévia às professoras dessa tipologia, somente as informando que a configuração das EP iria ser alterada. Quando houve a apresentação da mudança na forma de funcionamento, algumas EC, que já eram atendidas pelas EP, fizeram consulta aos pais para saber se estes concordavam em ter seus filhos matriculados em tempo integral. Algumas escolas concordaram e permanecem funcionando assim até hoje, outras ficaram somente por um ano, outras optaram por não participar da Rede Integradora.

Xavier (2017, p.169) salienta que houve, devido à mudança no funcionamento, muitas reivindicações no início de 2017, como a da Associação de Arte Educadores do Distrito Federal, que em conjunto com “[...] pais e professores e formadores de opinião movimentaram-se em prol do formato de atendimento anterior, até movendo uma ação judicial, mas a proposta da Regional de Ensino venceu esta batalha”. A mídia também se posicionou, apontando que a mudança ofereceria o “ensino integral a 2,8 mil alunos. Mas outros 7,2 mil estudantes que frequentavam os espaços semanalmente para aulas de educação física, artes e atividades ao ar livre perderão o benefício” (Braziliense, 2017, [s.p.]).

Nessa perspectiva, as EP que atendiam, em sua maioria, Escolas Classe da sua Unidade de Vizinhança, ou de Unidades próximas passaram a atender EC de outras localidades, como é o caso da EP 313/314 Sul, que passou a receber EC do Cruzeiro e a EP 210/211 Norte, que recebem escolas do Varjão e do Núcleo Rural Vale do Palha. Essas escolas são definidas pela Coordenação Regional de Ensino em articulação com as Escolas Parque. Há que se destacar que, na modalidade atual de oferta, os estudantes permanecem, diariamente, por 10 horas em ambiente escolar, contabilizando aulas, recreio, refeições, descanso e transporte. Mas muitos desses estudantes não são mais moradores da Unidade de Vizinhança, como projetou Anísio Teixeira, e sim moradores de outras Regiões Administrativas ou muitas vezes, de regiões do entorno do Distrito Federal, o que faz com que muitos estudantes passem muitas horas no deslocamento de ida e de volta da escola.

Além da mudança na forma de atendimento, que oscilou ao longo desses 65 anos de existência, os componentes curriculares e o currículo oscilaram ao longo desses anos. Por exemplo, deixou-se de ofertar as artes industriais, e passou-se a ofertar a Educação Física e a Educação Artística,²¹ mudando a nomenclatura para Artes Plásticas e posteriormente Artes Visuais. No Regimento da Rede Pública (Distrito Federal, 2019, p.137), destaca-se que o objetivo geral da Escola Parque é possibilitar ao “[...] estudante o acesso ao conhecimento em Arte e em Educação Física por meio da oferta de atividade de Artes Plásticas – Visuais, Cênicas, Música, Literatura, Dança, Cultura Corporal, Esporte, Lazer e Educação Ambiental”. A Educação Patrimonial e a Iniciação à Informática, com a utilização dos laboratórios de informática,²² também são ofertadas, de forma interdisciplinar, em algumas EP. Os estudantes que fazem parte da Rede Integradora têm a frequência nas duas escolas obrigatórias. A frequência, os objetivos de aprendizagem e a avaliação para a aprendizagem desenvolvida na EP deverão ser encaminhados para a sua Escola Tributária, em formulário padrão, para fins de registro, e de integrar o dossiê do estudante.

Na OP de 2002 e na Proposta de OP de 2014, há um indicativo de que as turmas sejam compostas por aproximadamente 20 estudantes. No início do ano, as EC enviam as EP a listagem dos estudantes e turmas, onde são divididas para que comportem uma média de 20 estudantes. Quando as turmas possuem estudantes com deficiências ou de classes especiais, esse quantitativo de estudantes deve ser reduzido. Entretanto, nem sempre as EP conseguem manter esse número máximo de estudantes, uma vez que a cada ano, e principalmente após a pandemia, o número de estudantes matriculados nas escolas públicas tem crescido, podendo ultrapassar o número máximo de

²¹ Na década de 1970 instituiu-se a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos escolares e com isso há a necessidade de formação de professoras, para atuar em escolas de 1º e 2º graus. Com a justificativa de preparar o estudante de forma integral os cursos de licenciatura em Educação Artística foram criados para preparar a professora para desenvolver atividades musicais, teatrais e plásticas, ou seja, uma característica polivalente (Fernandes, 2019).

²² A oferta de Informática acontece quando: um professor regente leva a sua turma, no seu horário de aula, para o laboratório de informática; quando um professor readaptado fica responsável pelo laboratório de informática e ministra aulas a estudantes retirados de outros professores, como é o caso da EP 308 Sul. Há também a possibilidade de um professor formado em Informática estar lotado na escola e acompanhar o professor regente, em parceria, em suas aulas, caracterizando neste momento a bidocência, mesmo que esta não esteja prevista na legislação vigente (Mercês; Xavier, 2023).

20 estudantes por turma. Normalmente, as turmas das EP seguem a lista das EC, entretanto, em alguns anos/EP, é possível verificar turmas formadas com dois anos, turmas e escolas distintas. Por exemplo, o 4º ano A da EC pode ser dividido em dois, formando o Grupo 1 e 2 da EP; ou metade do 4º ano A junto com parte do 5º ano A da EC 114 Sul podem formar o Grupo 4 da EP; ou ainda, parte do 3º ano B da EC 114 Sul, junto com parte do 3º ano D da EC 410 Sul podem formar o Grupo 15 da EP.

O trabalho realizado nas EP, tanto nas aulas quanto nas oficinas em Arte e Educação Física (algumas escolas trabalham com sistema de oficinas), tem como base a experimentação, a observação, a percepção e os processos investigativos, sejam eles individuais ou coletivos. Nas EP, a teoria está presente na prática. Normalmente, as professoras partem da prática para ministrar as suas aulas, experimentando linguagens e materiais artísticos, sendo a teoria parte do processo. As professoras têm à disposição, em sua maioria, uma variedade de materiais artísticos para utilizar em suas aulas. Oliveira e Xavier (2011, p.52) ressaltam que um dos papéis das EP é “[...] a formação de expectadores para eventos culturais, proporcionando aos alunos uma vivência artística tanto no sentido da produção quanto na apreciação de arte [...]”. As EP trabalham com a avaliação formativa e os registros da avaliação são realizados bimestralmente, por estudante, no “Registro de Avaliação do estudante da Escola Parque” (RAV) (anexo A), onde são inseridos os conteúdos trabalhados no bimestre, os conceitos dos estudantes e demais observações. Este documento é assinado pelas quatro professoras do estudante e equipe gestora.

As EP não utilizam sistema de notas ou menção, mas sim de conceitos. Anteriormente, como apresentado no PPP da EP 308 Sul (SEEDF, 2019a), os conceitos eram: S (Satisfatório); PS (Parcialmente Satisfatório); NS (Não Satisfatório) e; NT (Não Trabalhado). Atualmente são adotados outros conceitos para a avaliação dos estudantes. Esses são também descritos na Proposta de OP (SEEDF, c.2014), sendo eles: AC – Aprendizagem Construída; AA – Aprendizagem em Andamento; AI – Aprendizagem Iniciada e; AN – Ainda não Aprendeu (SEEDF, 2019a). Deve-se destacar que não há reprovações nas

EP do Plano Piloto²³. Além disso, não há um consenso sobre a real aplicação desses conceitos em sala de aula de forma avaliativa, uma vez que, por exemplo, acredita-se não ser possível afirmar que um estudante ainda não aprendeu determinado conteúdo. No PPP da EP 308 Sul (SEEDF, 2019a, p.89), é levantada uma questão importante quanto ao histórico e registro do histórico escolar das Escolas Parque,

[...] os resultados finais de todo o processo avaliativo permanecem arquivados na escola, sem registro nos documentos escolares dos alunos. Tal constatação gera preocupação no sentido de que a Escola Parque inexistente, documentalmente, na vida de cada estudante [...].

Isso acontece, provavelmente, porque o estudante é inicialmente matriculado na EC, que resta como a referência de registro para a SEEDF, e que a matrícula realizada na EP é uma espécie de “duplicidade de matrícula”. Entretanto, bimestralmente a RAV dos estudantes é enviada, pelas EP, para as EC, a título de registro na ficha escolar do estudante. Talvez esse seja um dos motivos de as EP não terem acesso, por exemplo, aos livros didáticos distribuídos pelo PNLD. Esses livros de Arte e Educação Física são entregues às EC. Nas EC as professoras pedagogas (ou professora de Atividades, como são chamadas no quadro da SEEDF) também ministram aulas de Artes, muitas vezes pautadas nos livros didáticos enviados às EC. Entretanto, nas EC atendidas pelas EP há, em sua maioria, a compreensão por parte da equipe regente de que os conteúdos artísticos serão ministrados pelas EP.

Entre 2016 e 2023, as professoras que desejavam atuar em Escola Parque deveriam adquirir declaração de aptidão, por meio de procedimento anual, onde era verificada a formação da professora, além dos conhecimentos teóricos e práticos exigidos para se atuar tanto nos componentes curriculares especializados, quanto nas Escolas de Natureza Especial²⁴. Antes desse

²³ Como as EP localizadas em outras Regiões Administrativas não são foco desta pesquisa não há um aprofundamento no seu funcionamento e nem na forma de avaliação.

²⁴ As Escolas de Natureza Especial “são unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas das demais unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cujo objetivo é oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes” (Distrito Federal, 2019, p. 131), sendo elas: Escola Parque, Escola da Natureza, Centro Interescolar de Línguas (CIL), Escola do Parque da Cidade (PROEM) e Escola Meninos e Meninas do Parque.

período e após 2023 as professoras eram designadas por remanejamento²⁵, mas sem exigências específicas para atuação.

Cada uma das cinco EP do Plano Piloto possui uma organização interna que leva em conta o seu PPP, as dimensões físicas e estruturais, bem como o quantitativo de servidores e professoras regentes lotadas. Atualmente, as escolas têm tido muitas professoras de Contrato Temporário, mas todas possuem formação em área específica. Cada escola organiza a formação de turmas e suas nomenclaturas da forma diferente.

Todas as EP do Plano Piloto são organizadas em quartetos de professoras (quadro 2). Um quarteto é composto por quatro professoras de linguagens/componente curriculares diferentes, desta forma: uma professora de Artes Visuais, uma professora de Música, uma professora de Teatro (em algumas escolas, em vez da aula de Teatro, há uma professora de Dança) e uma professora de Educação Física. A escolha de turmas e conseqüentemente do quarteto acontece, pelas professoras efetivas, em data programada pela SEEDF para toda a Rede de Ensino. Esse quarteto atende as mesmas turmas/grupos no decorrer do ano letivo. Então, os estudantes têm sempre aula com as mesmas professoras, de acordo com o horário do quarteto.

Quadro 2 - Exemplo de organização em quartetos nas Escolas Parque do Plano Piloto

	Quarteto 1			
Turma	Turma 1	Turma 2	Turma 3	Turma 4
Componente Curricular/ Linguagem	Artes Visuais	Educação Física	Teatro/Dança	Música
	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D

Fonte: Elaboração própria.

Para Vasconcelos (2022), as Escolas Parque, são locais de entrelaçamentos culturais, reconhecimento do outro, de criação de identidade, seja ela cultural, educacional ou histórica, por meio das atividades artísticas proporcionadas no ambiente escolar. É característica das EP a utilização de espaços físicos que sejam adequados às atividades desenvolvidas, sejam elas

²⁵ Remanejamento é o processo realizado anualmente para que as professoras que desejem mudar de escola e/ou regional ou que não tem lotação possam se remanejar entre escolas.

plásticas, motoras, teatrais e/ou musicais, possibilitando que as aprendizagens aconteçam por meio das interações que são criadas no contato, na sociabilização e nos ambientes onde os estudantes coabitam. Por meio da continuidade dos processos de experimentação em arte os estudantes são imersos no fazer artístico, facilitando a liberdade de criação, reflexão, solução de problemas dentre tantos outros.

1.3 As Orientações Pedagógicas das Escolas Parque

Ao longo desses quase 65 anos de existência as Escolas Parque tiveram várias Orientações Pedagógicas (OP) que nortearam o trabalho desenvolvido nessas Unidades Escolares. Entretanto, o acesso a esses documentos é restrito, uma vez que não estão publicados e/ou concentrados em um mesmo local. Eu já dispunha de algumas OP por ter participado do Grupo de Estudos “Escola Parque Contemporânea” em 2014, o que me rendeu acesso a alguns documentos. As outras OP foram encontradas no arquivo da EP 313/314 Sul e disponibilizadas pelo professor e pesquisador de Escola Parque Cleber Cardoso Xavier. A seguir farei uma breve explanação sobre as OP a que tive acesso.

1.3.1 Orientação Pedagógica nº [sic] Escolas Parque (Versão Preliminar) de 1990 e Orientação Pedagógica nº 19

Na pesquisa de campo na EP 313/314 Sul encontrei dois documentos semelhantes: a *Orientação Pedagógica nº 19* (FEDF, s.d.) e a *Orientação Pedagógica nº [sic] Escolas Parque*²⁶ (*Versão Preliminar*) (FEDF, 1990). A *Orientação Pedagógica nº 19* (FEDF, s.d.) havia sido datada por Vasconcelos (2022) como publicada em 1989, entretanto o documento é posterior a essa data, uma vez que ele cita, por exemplo, a Escola Parque 210/211 Sul, inaugurada em 1992, além de ser citado o Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal de 1993 na fundamentação legal e as

²⁶ A *Orientação Pedagógica nº [sic] Escolas Parque (Versão Preliminar)* (FEDF, 1990) foi encontrada no arquivo da Escola Parque 313/314 Sul em cópia. Em sua capa consta o termo “nº”, entretanto não há um número para ela, como ocorre na OP nº 19. Optamos por citar o nome como aparece no documento analisado.

Instruções Normativas nº 536 de 03/11/95 e nº 546 de 10/01/96. Esses fatos reforçam que a Orientação Pedagógica nº 19 é posterior a 1996.

Já na *Orientação Pedagógica nº [sic] Escolas Parque (Versão Preliminar)* (FEDF, 1990) consta logo em sua capa a data de 1990. O último documento referenciado na fundamentação legal data de 1989 e não há nenhuma data posterior a esta. Desta forma, pode-se depreender que a *OP nº [sic]* (FEDF, 1990) antecede a *OP nº 19* (FEDF, s.d.). Entretanto, não é possível afirmar se as duas entraram realmente em vigor.

A *Orientação Pedagógica nº [sic] Escolas Parque (Versão Preliminar)* (FEDF, 1990) foi elaborada, segundo sua ficha técnica, em consonância com o Plano Quadrienal de Educação de 1987/1990. No expediente, consta o nome das pessoas que participaram tanto na elaboração quanto na colaboração da criação do documento, como Alice de Fátima Martins e Lis Marina de Oliveira.

Os objetivos da OP de 1990 (FEDF, 1990) eram: desenvolver o currículo de Educação Artística e Educação Física do Ciclo Básico de Alfabetização – que compreendia na época a 1ª e a 2ª série (Antunes; Xavier; Freitas, 1992) –; proporcionar que o estudante pudesse se expressar por meio de uma linguagem artística própria, levando-o ao desenvolvimento integral; “despertar nos educandos uma consciência corporal que lhes permita perceberem-se no mundo em que vivem para que possam interferir criticamente no processo de construção da sociedade brasileira” (FEDF, 1990, p.7); ofertar atividades corporais que auxiliassem no desenvolvimento motor, afetivo social e cognitivo. Para a OP de 1990, conhecer o próprio corpo auxiliaria no posicionamento crítico do estudante na sociedade, entretanto esse posicionamento não deriva somente do conhecimento do corpo, mas também no conhecimento histórico, cultural, da estimulação da criatividade, da leitura e da reflexão, e assim por diante.

A expressão e a vivência do estudante pelas linguagens artísticas eram cruciais, assim como as atividades corporais, além do pertencimento do sujeito e como este poderia interferir na sociedade. Como princípios metodológicos havia um empenho na formação de cidadãos críticos, no desenvolvimento harmonioso²⁷ do indivíduo e na participação na sociedade a qual estão

²⁷ Não há na OP de 1990 explicação ou referência sobre o significado de “desenvolvimento harmonioso” do estudante, permitindo compreensões mais amplas, uma vez que o significado

inseridos (FEDF, 1990). Silva (1958) aponta que Teixeira buscava a formação integral do cidadão, ao procurar reproduzir no ambiente escolar a experiência que os estudantes teriam posteriormente na vida adulta. A orientação para o fazer pedagógico tinha como enfoque o novo, a experimentação de técnicas de ensino, a pesquisa e a utilização de recursos materiais diversos.

Nas diretrizes do referido documento (FEDF, 1990), a pesquisa e a experimentação estão presentes no compromisso com o novo e com a vivência de novas técnicas de ensino. O processo educativo desenvolvido nas EP busca a formação de consciência crítica, o crescimento individual harmonioso e a participação na sociedade na qual o estudante está inserido (FEDF, 1990). Essas diretrizes estão permeadas pelas ideias de Paulo Freire a respeito da educação libertadora, isto é, pela liberdade crítica e participativa dos estudantes, despertando a consciência crítica e social (Freire, 2014). Anísio Teixeira, em seu Plano Educacional, compreendia que a estrutura escolar precisava estar ligada à cidade e à sociedade, por isso a compreensão de universidade para a infância (Teixeira, 1959). Dewey (1936) compreendia que a educação deveria estimular o desejo do desenvolvimento nas crianças, ofertando experiências que as permitissem experimentar situações da vida comum. Entretanto, na OP de 1990, há como referencial teórico somente documentos internos da então Fundação Educacional e o livro de Ernesto Silva, *História de Brasília*, mas não há menção a teóricos ou teorias educacionais e/ou artísticas.

A Escola Parque, seguindo as orientações da OP de 1990, era dividida nos seguintes “setores”: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Educação Física, Educação Musical e Apoio Técnico-pedagógico, composto pela biblioteca e a tecnologia educacional (audiovisual e mecanografia). Esses setores deveriam realizar atividades de forma integrada, buscando a formação integral do estudante. O documento trazia também as diretrizes para o funcionamento dessa tipologia escolar, trazendo o amparo legal e apresentando as características de sua estrutura pedagógico-administrativa, para então orientar

de harmonioso indica a harmonia, algo que se mostra agradável ao ouvido ou à vista (Michaelis, 2025b). A harmonia demonstra a disposição equilibrada entre as partes de um todo (Michaelis, 2025a). Entretanto, a compreensão de harmonioso, quando referente ao desenvolvimento humano pode destoar de teoria educacional e artística, bem como de professora para professora.

o trabalho desenvolvido. Importante lembrar que em 1989 somente a EP 210/211 Sul ainda não havia sido inaugurada.

Já a *Orientação Pedagógica nº 19* (FEDF, s.d.) traz um histórico da Escola Parque, resgata o Plano Original, apresentando que a Educação Elementar deveria ser ofertada nos Centro de Educação Elementar, compostos, como dito anteriormente em quatro quadras onde as finalidades das Escolas Parque seriam “[...] destinadas a complementar a tarefa das Escolas Classe, mediante o desenvolvimento artístico, físico e social da criança em sua iniciação no trabalho, através de uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área” (FEDF, s.d., p. 1) e as Escolas Classe seriam destinadas para a educação intelectual sistemática para estudantes entre 7 a 12 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares.

Esta OP (FEDF, s.d.) já assume que este plano não tinha como intuito apenas implementar um projeto pedagógico e servir de modelo para as outras Unidades Federadas, mas também disponibilizar o sistema educacional de diversos “[...] estabelecimentos de ensino com funções diversas e considerável variedade de formas de objetivos, a fim de atender às necessidades específicas de ensino e educação e, além disso, à necessidade de vida e convívio social” (FEDF, s.d.).

A fundamentação legal referente aos componentes curriculares de Educação Artística e Educação Física também estavam dispostos, como a inclusão, por meio da LDB nº 5.692/71 da Educação Física e da Educação Artística como obrigatórias nos currículos plenos nas Unidades Escolares que atendiam há época os 1º e 2º graus. Como objetivos se dispunha a formar cidadãos críticos, sensíveis aos trabalhos criativos como forma de transformação social; desenvolver os currículos de Educação Artística e Educação Física; desenvolver o potencial expressivo dos estudantes por meio das linguagens artísticas; ofertar atividades lúdico-motoras e práticas esportivas formais e não formais para que os cidadãos possam se expressar.

A metodologia trazida pela OP “[...] parte do estágio de desenvolvimento no qual o aluno se encontra, tomando por base suas vivências, e se utiliza de recursos pedagógicos inerentes às áreas de Educação Física e Educação Artística” (FEDF, s.d., p. 3). Na qual há o enfoque no desenvolvimento das áreas de Educação Artística e Educação Física, que leva os estudantes a

aquisição de diversos conhecimentos, assim como o desenvolvimento de sua sensibilidade. Assim como apresentava que as EP tinham como compromisso a pesquisa de métodos de ensino, com a utilização de materiais diversos e alternativos.

O documento (FEDF, s.d.) trazia ainda a organização administrativa com a estrutura de funcionamento, bem como a organização pedagógica. Esta última apresenta que os conteúdos dos componentes curriculares trabalhados nas EP são executados por meio de aulas, oficinas, projetos específicos, clubes e programas comunitários. Além disso, as atividades curriculares eram desenvolvidas por professoras formadas em Educação Artística e habilitadas e/ou especializadas em Educação Física, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Musical e Literatura (com objetivo de estimular o gosto e o hábito da leitura, além do prazer de escrever).

A dinâmica de atendimento era descrita com enfoque para atender as Escolas Tributárias, de 1ª a 6ª série do Ensino de 1º grau. Os estudantes que cursavam da 1ª a 4ª série do Ensino de 1º grau frequentavam a EP em um dia da semana, perfazendo 4 horas semanais, enquanto os estudantes de 5ª e 6ª série a frequentavam em dois dias por semana, com um quantitativo de aproximadamente 20 estudantes por turma, nos dois modelos de atendimento. Havia ainda a previsão de integração com a Escola Tributária, que incluía diversas ações, tais como o “desenvolvimento conjunto de atividades pedagógico-culturais envolvendo alunos, professores, pais e comunidade” (FEDF, s.d., p. 08).

Quanto aos Recursos Humanos o documento (FEDF, s.d.) indicava que as professoras deveriam ser alocadas conforme a sua habilitação e/ou especialização e de acordo com suas funções. Já com relação aos Recursos Materiais, apontava que a estrutura física era adequada as atividades desenvolvidas e que os recursos didático-pedagógicos necessários para as atividades seriam advindos da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) ou pela Associação de Pais e Mestres (APAM).

A avaliação dos processos de ensino-aprendizagem também é abordada na OP (FEDF, s.d.), indicando que deverá acontecer de “[...] forma integral e sistemática, avaliando-se o processo associado ao produto final e ao desenvolvimento do aluno, considerando sempre o seu ponto de partida”

(FEDF, s.d., p. 9). Dessa forma, o estudante deve ter conhecimento do processo avaliativo e seus critérios. Além disso, o processo de aprovação e reprovação deve ser realizado em conjunto com as Escolas Tributárias e pelos Conselhos de Classe. A OP nº 19 já ressaltava que havia atendimentos diferenciados dentro da mesma EP. Há também uma preocupação com experimentação de materiais, o que acontece até a atualidade.

1.3.2 Diretriz Operacional de 1996

A Diretriz Operacional (FEDF, 1996) publicada em 1996 apresentava que naquele momento a proposta pedagógica das EP era supervisionada pelo departamento de Pedagogia da FEDF. Trazia, assim como a OP nº 19 (FEDF, s.d.), uma memória histórica apresentando como foi a criação das Escolas Classe, do Centro de Educação Elementar nº 01. O documento afirmava que “o modelo de educação integral previsto para Brasília se perdeu entre as décadas de 60 e 70 devido a conjuntura política do país” (FEDF, 1996). Este documento demarca que a OP nº 19 modifica o projeto original para o atendimento do estudante nas EP, quando propõe a redução da carga horária do estudante para uma vez por semana, ao invés de diariamente como previa o plano anisiano. Inclusive fui estudante das EP 313/314 e 210/210 Sul na década de 90 e já havia esse atendimento, uma vez por semana, deixando de ir a EC para frequentar a EP.

Nesse sentido, a referida Diretriz (FEDF, 1996) traz o projeto “Repensar a Escola Parque” com o intuito de levantar um debate com a comunidade escolar para reformular a sua concepção pedagógica e as formas de funcionamento. Em seu bojo havia a fundamentação legal, bem como os objetivos, estes descritos em gerais e específicos. Como objetivo geral, buscava “propiciar ao aluno o desenvolvimento da criatividade e da expressão através das diversas linguagens plásticas, corporal, cênica, musical, e outras, assim como a capacidade de apreciar e compreender as expressões da arte” (FEDF, 1996, n.p.). Com os objetivos específicos, previa (FEDF, 1996) a abertura da EP para a cultura e a arte da cidade; o respeito à livre expressão dos estudantes; desenvolver a sensibilidade estética; ofertar atividades

criativas para o desenvolvimento da consciência corporal e; desenvolver práticas esportivas.

Esta OP (FEDF, 1996) aponta que na época as EP já atendiam 50% dos estudantes, entre 7 e 13 anos de idade, que residiam em outras Regiões Administrativas. A pesquisa de novos métodos de ensino advinha do compromisso com o fazer e o pensar em escolas dessa tipologia, além da utilização de recursos materiais diversos. Quanto a metodologia ela parte do estágio inicial do estudante, considerando suas experiências, vivências e os recursos próprios dos componentes curriculares trabalhados nas EP. Dessa forma,

A abordagem interdisciplinar é ponto de partida para as Escolas Parque onde estão reunidas as áreas de educação física e artística, deixando de ser apenas uma experiência pedagógica para se tornar uma prática para a educação humanista, integradora, capaz de promover o indivíduo em seus aspectos físico, social, cognitivo, afetivo e cultural, levando-se em consideração as dimensões universal, particular e singular desse indivíduo enquanto sujeito inserido num contexto universal, em grupos sociais e na sua trajetória pessoal de vida (FEDF, 1996, n.p.).

O documento (FEDF, 1996) se baseava então, no que considerava teorias contemporâneas de arte educação e educação artística na livre expressão do estudante, e também no seu contato com a arte, o desenho industrial, as artes gráficas, e informações disponíveis nos meios de comunicação. Preparando o estudante para a apreciação da arte presente na sociedade. Interessante observar como a oferta da arte industrial mudou, bem como não existe mais a preocupação com a preparação para o trabalho, presente no projeto anisiano.

Nesta OP já existe a consolidação do atendimento da EP para um dia na semana, no mesmo turno da EC. Há um enfoque para a arte produzida localmente, assim como a abordagem interdisciplinar. Além disso, já existe a compreensão de que houve uma modificação no local de residência dos estudantes atendidos pelas EP e EC, uma vez que muitos destes não residem mais nas Unidades de Vizinhança.

1.3.3 Orientação Pedagógica: Escolas Parque de 2002

A última Orientação Pedagógica para as Escolas Parque (SEEDF, 2002) publicada oficialmente data de 2002 e, de certa forma, norteia o trabalho atual das EP. Entretanto ela possui mais de 20 anos, o que acarreta modificações de funcionamento, público, currículo, etc. Esta OP tinha como intuito nortear o fazer pedagógico para que se pudessem alcançar aprendizagens significativas, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências do Currículo da SEEDF vigente há época. Logo em sua apresentação já indicava a importância da integração entre EP e Escolas Tributárias, assim como sugeria que a comunidade escolar tivesse papel de coeducadora.

Como as OP anteriores, esta (SEEDF, 2002) também trazia o histórico do surgimento das EP em Brasília, descrevendo como seria os Centros de Educação Elementar. Mas já apontava a modificação do atendimento, recebendo Escolas Tributárias que não compunham a Unidade de Vizinhança em que a escola estava inserida. Neste momento o documento propunha uma educação focada nos princípios éticos da autonomia, responsabilidade e respeito aos direitos e deveres da cidadania, bem como de princípios estéticos. Os potenciais expressivos seriam desenvolvidos:

por meio da linguagem visual, da teatral, da musical e da literária, integrando o fazer artístico, a leitura estética e a contextualização histórica da arte; atividades lúdico-motoras e atividades físicas formais e não formais que lhe possibilitem expressar-se numa dimensão histórico-social, adotar hábitos, valores e atitudes saudáveis, desenvolver sua consciência corporal, sua auto-estima, sua confiança perante o mundo, para organizar e interferir no espaço de forma autônoma e independente, respeitar e desfrutar da pluralidade do mundo (SEEDF, 2002, n.p).

Essa OP (SEEDF, 2002) já trazia como uma de suas fundamentações legais a Lei nº 9.394/96 (LDB), que apresenta a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica, bem como identifica como um dos princípios da educação nacional a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 1996). Nessa perspectiva, a OP de 2002 leva as EP a desenvolver no estudante a capacidade crítica e expressiva, por meio da Arte e da Educação Física.

Nesse período as EP atendiam a estudantes da 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, mas com formas diferentes de atendimento. A abordagem

metodológica tinha como pressuposto para o fazer pedagógico quatro pilares da Educação (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver), buscando aprendizagens significativas, proporcionando a formação de consciência crítica para exercer a cidadania, compreender, desfrutar e modificar a realidade (SEEDF, 2002). Além do compromisso com novas formas de ensino, a utilização de materiais diversos e alternativos, como apresentado também na OP de 1996 (FEDF, 1996).

A OP de 2002 (SEEDF, 2002) trazia uma compreensão de que os estudantes não precisariam ter o mesmo ritmo de desenvolvimento, já que todos são diferentes, buscando a valorização do cidadão como ser integral, compreendido em suas características físicas, sociais e psicológicas. Essas diferenças deveriam ser consideradas em todas as atividades realizadas no contexto educacional desta tipologia. Dessa forma, os norteadores para o trabalho nas EP compreendiam buscar uma formação para a consciência crítica e participativa; iniciar da vivência do estudante, compreendendo as realidades diversas, para o desenvolvimento de sua sensibilidade e criação a diferentes estímulos; contribuir no desenvolvimento da habilidade de aprender e na formação ética; e buscar na Arte e na Educação Física o reconhecimento do ser humano como criador de cultura (SEEDF, 2002). A proposta de avaliação era centrada no estudante, partindo dele próprio para investigar a sua evolução, reconhecendo erros e acertos.

Como nas OP anteriores, havia a proposição da integração da EP com as Escolas Tributárias, elencando meios para que esta acontecesse, como troca de informações entre escolas, reuniões pedagógicas entre professoras, elaboração conjunta de atividades pedagógico culturais. O documento explicava também a organização administrativa, detalhando o Conselho Escolar, a equipe de Direção e Secretaria Escolar, bem como a organização pedagógica descrevendo a organização do Conselho de Classe e da Coordenação Pedagógica. Por fim, afirmava que as atividades ministradas nas áreas de Educação Física e Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Literatura seriam orientadas por profissionais habilitados e/ou especialistas.

A OP de 2002 propõe que tanto as Escolas Tributárias quanto a comunidade devem ser partícipes dos processos desenvolvidos nas EP. Nota-se uma preocupação em trabalhar a cidadania e a estética. Como nas outras

OP, firma-se a necessidade de pesquisa e experimentação de materiais e sugere-se que os estudantes sejam considerados em sua individualidade, partindo do seu conhecimento e em seu tempo de desenvolvimento.

1.3.4 A proposta de Orientação Pedagógica de 2014

Chamo o documento de 2014 de proposta de Orientação Pedagógica de 2014 (SEEDF, c.2014), uma vez que esta não foi oficialmente publicada. Conforme aponta Ana Maria Araújo (Araújo, 2016) no ano de 2013, foi criado o Grupo de Estudos (GE) sobre a “Escola Parque Contemporânea”, organizado pela então Gerência de Escolas de Natureza Especial. Esse Grupo tinha participação de representantes das EP (equipe gestora e professoras), e de diversas Subsecretarias, Coordenações, Gerências, Sindicato dos Professores e de convidados da SEEDF. O objetivo do grupo era:

discutir propostas, compartilhar experiências pedagógicas e propor alternativas de funcionamento mais adequadas à realidade de cada Escola Parque. [...] O resultado das discussões realizadas pelo Grupo serviu como subsídios para elaboração do Regimento Escolar e do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, atualmente vigentes²⁸ (Araújo. 2016, p. 22-23).

Esta proposta de OP (SEEDF, c.2014) foi esboçada a várias mãos, por servidores da SEEDF, provavelmente nos anos de 2013 e 2014. Pude participar do Grupo no ano de 2014, a convite da equipe gestora da EP 313/314 Sul, quando há época eu era Supervisora Pedagógica desta escola, bem como a convite das coordenadoras do GE, ao qual tive a oportunidade de apresentar aos colegas de grupo a prática pedagógica que desenvolvia enquanto professora de Escola Parque. A proposta de OP não foi publicada, entretanto possuo uma cópia em meu arquivo pessoal, como resultante da colaboração com o Grupo.

A referida proposta de OP (SEEDF, c.2014) traz, em 47 páginas, a importância das EP, e da elaboração de uma nova OP. Este documento apresenta atualizações quanto à primeira versão do Currículo em Movimento

²⁸ A primeira versão do Currículo em Movimento da SEEDF (SEEDF, 2018a) foi publicada em 2014. Posteriormente foi revista para se adequar a organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens e também à BNCC, homologada em dezembro de 2017. A segunda versão do Currículo em Movimento foi publicada em 2018 (nota nossa).

da Educação Básica do DF, publicado em 2014²⁹. Também propõe perspectivas para a EP contemporânea, já inserindo os atendimentos das EP do Plano Piloto e de outras Regiões Administrativas, assim como propostas de planejamento interdisciplinar para as linguagens de Arte e Educação Física, considerando: a Arte e suas Tecnologias, a Cultura Corporal, o Lazer, a Educação Ambiental e Patrimonial, estratégias de avaliação e registro, dentre outras.

A proposta de OP (SEEDF, c.2014) aponta que as Escolas Parque proporcionam ao estudante o acesso à experimentação e produção artística, cultural e esportivas. Há um cuidado com a arte e o movimento, favorecendo a formação de expectadores e plateia, a sociabilidade e integração dos estudantes, tendo em vista que, por exemplo, no horário do recreio, entrada e saída, bem como nas apresentações das mais diversas realizadas na escola, os estudantes interagem com estudantes de outras turmas, anos e escolas. O desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, por meio das linguagens artísticas, assim como o desenvolvimento da psicomotricidade, a capacidade expressiva, a construção da autonomia e do protagonismo dos estudantes também são objetivos das Escolas Parque (SEEDF, c.2014).

A compreensão, à época, acerca da Educação Integral é apresentada. Importante lembrar que nesse momento as EP não eram parte da Rede Integradora. Nesse sentido, a

Educação Integral pode ser vista sob dois aspectos: como concepção e como processo pedagógico. Como concepção visa à formação humana em suas múltiplas dimensões. Em outras palavras, não é possível educar sem reconhecer que os sujeitos se constituem a partir de sua integralidade afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética, estética, e pela complexidade das relações que se estabelecem entre todos os elementos que coabitam a Terra, dialoga amplamente com as dimensões ambientais e planetárias, em um novo desenho das relações humanas e sociais. Vista dessa forma, a Educação requer que estejam integrados e sejam ampliados, de forma qualitativa, espaços, tempos, saberes e conteúdos (SEEDF, c.2014, p. 10).

E continua,

²⁹ Tive a oportunidade de fazer parte da equipe de Consultoria e Revisão Técnica do Currículo em Movimento da Educação Básica, Ensino Fundamental Anos Iniciais, 2014. Também fui colaboradora do Currículo em Movimento da Educação Básica, Ensino Fundamental Anos Finais, 2014.

Como processo pedagógico, a Educação Integral organiza práticas pedagógicas não dicotomizadas, que reconhecem a importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas entre pessoas e grupos, imprescindíveis à formação humana, valorizam os saberes prévios, as múltiplas diferenças e semelhanças e reconhecem os sujeitos como históricos e sociais (SEEDF, c.2014, p. 11).

Essa proposta de OP (SEEDF, c. 2014, p. 11) trazia como intenção que as EP “[...] possibilitem o atendimento em regime intercomplementar³⁰ e complementar³¹ procurando ampliar tempo, espaços e oportunidades formativas na perspectiva da Educação Integral [...]”. É possível depreender que havia em 2014, quando da elaboração da proposta de OP, uma compreensão de Educação Integral muito próxima a de Anísio Teixeira, da integralidade do cidadão, da formação e inserção deste na sociedade. Neste documento, ainda não havia indicativo de proposta de Educação Integral como acontece nos dias atuais nas EP do Plano Piloto.

As formas de atendimento estavam bem delimitadas tanto para os estudantes matriculados nos Anos Iniciais, quanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, bem como o perfil do profissional de EP para cada um dos atendimentos. O documento também trazia propostas para o atendimento da educação profissional e cursos de formação continuada pelas EP, bem como a fundamentação legal. Foram descritos os elementos integradores da orientação pedagógica, como: as Coordenações Pedagógicas, o Conselho de Classe; a parceria entre escola, família e comunidade e; as Assembleias Escolares.

A organização do trabalho pedagógico também foi abordado no documento (SEEDF, c. 2014), uma vez que o trabalho pedagógico tem como intenção influenciar o desenvolvimento dos estudantes, levando-os a valorização da diversidade cultural, onde

O agir e o pensar interdisciplinar, com a oferta de atividades nas áreas de conhecimento em Arte, em Cultura Corporal, em Educação

³⁰ Segundo a OP (SEEDF, c. 2014, p.12) “o atendimento intercomplementar visa à oferta de Arte e Educação Física aos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Pública de ensino do DF matriculados nas unidades escolares vinculadas à Escola Parque, denominadas por Escolas Tributárias” (nota nossa).

³¹ O próprio documento pontua que o atendimento complementar surge a partir da demanda da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia, que atendia há época os Anos Finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de complementar o currículo dos estudantes e aconteceria através de oficinas de Arte e Educação Física (nota nossa).

Ambiental e Patrimonial favorece a compreensão dos estudantes acerca dos diferentes códigos culturais, contribuindo para a elaboração de representação sobre a realidade e a formação de cidadãos do mundo, ou seja, pessoas reflexivas e abertas aos novos horizontes culturais (SEEDF, c. 2014, p.21).

A interdisciplinaridade é ponto essencial no trabalho realizado nas EP, e está presente nas OP nº 19 (FEDF, s.d.) e na de 2002 (SEEDF, 2002). O documento de 2014 pontuava a organização do trabalho pedagógico em cada um dos componentes curriculares ofertados na época pelas EP, e no campo da Arte indicava que seria realizada por meio de aulas ou oficinas de livre escolha dos estudantes. Nas Artes Visuais/Plásticas havia a compreensão que estas possibilitariam o “[...] desenvolvimento do pensamento artístico e estético por meio da leitura, da construção e elaboração de imagens e o acesso a compreensão da cultura produzida no mundo” (SEEDF, c. 2014, p. 24). Proposta muito próxima a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa ao definir que a linguagem de Artes Visuais/Plásticas “[...] compreende as várias formas de apreciar, fazer e elaborar imagens [...]” (SEEDF, c. 2014, p.25) em linguagens como a pintura, desenho, fotografia, instalação, vídeo arte, dentre outras.

O documento sugeria que a professora para que pudesse desenvolver o trabalho em arte deveria vivenciá-la, indo a exposições, mostras culturais, peças teatrais, cinemas, feiras populares, concertos, saídas para observar a natureza e muitas outras possibilidades. Além disso, o documento propunha que fosse ofertado aos estudantes a possibilidade de exporem seus trabalhos dentro e fora do ambiente escolar, onde eles pudessem vivenciar processos expositivos, tomar decisões, realizar escolhas.

A proposta de OP de 2014 sugeria a inserção da Cultura Digital nas Escolas Parque, ao abordar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas aulas ministradas nas EP, sugerindo que houvessem programas integrados de cibercultura com produção coletiva de arte e tecnologia. Nesse momento as EP já possuíam laboratórios de informática em funcionamento advindos do ProInfo e que poderiam ser utilizados pelas professoras em suas aulas.

Os espaços, tempos e níveis de profundidade do trabalho pedagógico possuíam propostas diferentes de acordo com o grupo e a faixa etária

atendida. O quantitativo de estudantes por turma deveria ser limitado ao máximo de 20 por aula/oficina e quando houvessem turmas inclusivas deveria ter no máximo 15 estudantes e com turmas advindos de classes especiais com 10 estudantes. Além disso, havia também a orientação da constituição das turmas, que poderiam ser agrupadas por: faixa etária ou ano; atendimento por ciclo; atendimento por Unidade de Ensino; por escolha de oficinas.

A avaliação indicada pela proposta de OP (SEEDF, c. 2014) é baseada na avaliação formativa, por pares e autoavaliação. O registro deveria ser realizado em RAV (como acontece atualmente), bem como apresentava os conceitos AC, AA, AI e AN para lançamento nos documentos oficiais, como as RAVs. Havia também orientações para o atendimento do ensino especial.

Essa proposta (SEEDF, c. 2014) trazia um diferencial quando comparada as outras OP que era a indicação do espaço físico e do mobiliário, uma vez que as EP precisam de ambientes diferenciados para o seu atendimento, como salas amplas e arejadas, as denominadas salas ambiente ou ateliê; espaços específicos para as aulas de Educação Física e de Dança; laboratório de informática; galeria de arte; biblioteca; cozinha experimental; locais específicos para guarda dos materiais, (camarim, sala de instrumentos, costura e materiais esportivos); acervo; espaço para criação de cenários e materiais artísticos; laboratório de imagem e som; sala de audiovisual, além dos espaços já rotineiros das escolas. A grande maioria desses espaços já estão disponíveis em quase todas as EP, uma vez que sua construção já os contemplava, outros foram criados ao longo dos anos e da necessidade de cada uma das escolas.

É possível perceber que se houvesse sido publicada essa proposta de OP teria adicionado soluções e vivências contemporâneas ao âmbito das EP do Plano Piloto, como a inserção das TIC, da Educação Ambiental e Patrimonial, e a necessidade de manutenção dos espaços destinados às aulas. Assim como a orientação para as professoras aprimorarem a sua prática.

1.4 As Artes Visuais no contexto das Escolas Parque

Nas Escolas Parque, o ensino de Artes Visuais acontece em sala ambiente, no caso de Artes Visuais, em salas ateliês (Xavier; Mercês, 2022).

Na maioria dessas escolas, há disponibilidade de materiais que normalmente não são encontrados em outras escolas da SEEDF, como por exemplo: tintas guache, aquarela, acrílica, pigmentos, pincéis dos mais variados, giz pastel, telas, papel de diversas gramaturas e para as mais diversas finalidades, lápis de cor, lápis aquarelável, argila e forno para queima, e massinha de modelar. No início do ano letivo as professoras fazem individualmente a lista de materiais, tendo como base o planejamento anual, e conforme a necessidade, no decorrer do ano, vão atualizando essa lista, que costuma ser atendida pela gestão da escola.

Há uma compreensão da gestão das Escolas Parque sobre a necessidade e importância de acesso aos materiais que proporcionam experimentações diversas no campo da arte e do movimento. Essa disponibilidade – nas Artes Visuais, com materiais de desenho, pintura, escultura e instalações; mas também na Música, com instrumentos musicais; na Dança e no Teatro, com figurino, tecidos, material para cenário; e na Educação Física, com bolas, cordas e outros materiais – oportuniza a vivência de práticas e linguagens artísticas com materiais próprios das Artes, do movimento e do esporte. Além disso, as salas são amplas e arejadas. Em algumas escolas, as mesas são estilo refeitório e, em outras, estilo carteiras escolares, normalmente dispostas juntas, a fim de formar uma grande mesa, promovendo ao estudante um diálogo e compartilhamento mais próximo com os colegas de turma.

Anísio Teixeira teve zelo ao pensar na arquitetura escolar, o que é possível verificar não somente nas Escolas Parque, mas também nas Escolas Classe e Jardins de Infância localizados no Plano Piloto. Na maioria das Escolas Parque, há jardins de inverno, salas amplas com aberturas para vários lados e janelas amplas. Somente uma não dispõe de piscina, a EP 210/211 Norte. Todas têm pelo menos uma quadra de esporte e gramado para atividades de Educação Física, além de pátios cobertos e auditórios que possibilitam atividades dos componentes curriculares atendidos.

No ensino presencial de Artes Visuais, a exploração sensível, a experimentação, a criação de trabalhos em arte com materiais diversos, assim como o acesso à teoria e obras de artistas se fazem importantes no contexto de Escola Parque. Muitas vezes, inclusive, unindo as diversas linguagens,

culminando em experimentações e apresentações interdisciplinares. Weber (2021) ressalta que a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, desde 1990, tem sido a principal referência dos currículos escolares, assim como acontece com o Currículo em Movimento da SEEDF e com grande parte das professoras da rede de ensino do DF.

Além da leitura de produções, a contextualização e o fazer artístico, pilares da Abordagem Triangular, há também o tempo destinado ao compartilhamento e socialização dos trabalhos realizados e que compõe o processo de ensino e aprendizagem. No ensino presencial das Escolas Parque, o compartilhamento e a socialização dos trabalhos são feitos praticamente todos os dias, na sala ateliê, em que os estudantes estão ao mesmo tempo produzindo seus trabalhos e acompanhando as produções dos colegas. Além disso, mostras, exposições, festas e apresentações são feitas nas escolas.

1.5 Escolas Parque em Tempo Integral nos dias de hoje

Anísio Teixeira planejou uma Escola Parque que atendesse ao estudante de forma integral, levando-se em consideração todas as suas potencialidades, necessidades, formulando então uma educação integral do indivíduo, com cidadãos pensantes e autônomos. Nesse sentido, o aprendizado viria “a partir da própria vida, organizado por meio de ‘centros de interesse ou projetos’. Educar seria impulsionar o estudante na busca de resolução de problemas e execução de projetos, balizados por suas experiências de vida” (Ricardo, 2018, p. 216). As possibilidades proporcionadas pela escola deveriam então, promover o desenvolvimento integral do estudante.

No projeto do Plano Educacional de Brasília, as EP e a oferta de artes industriais não tinham o forte enfoque para a iniciação ao trabalho que havia no Centro Educacional Carneiro Ribeiro da Bahia. Em Brasília, estas eram associadas à formação global dos estudantes, com foco nas atividades artístico-socializantes (Martins, 2011a). Havia também, quando já implementada a primeira EP e o Centro Educacional Elementar nº 01, um trabalho interdisciplinar, em que a EP e as EC trabalhavam em conjunto,

pensando de forma interdisciplinar e complementar, onde o ambiente das duas escolas era utilizado, por exemplo, em trabalhos escolares (Ricardo, 2018). Atualmente, na maioria dos casos, não há esse planejamento conjunto entre EC e EP.

Segundo Veber (2012) a escola de tempo integral está relacionada, principalmente a ampliação do tempo em que o estudante está na escola, enquanto que o de educação integral pensa a educação do estudante como um todo. Há uma vertente, como aponta Cavaliere (2007, p.1028-1029) de uma visão de cunho assistencialista que

vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes”.

Cavaliere (2007) aponta também outras compreensões de educação em tempo integral, como a que compreende que esta funciona independente da estrutura de uma escola de horário integral, ou seja, a educação pode ser realizada fora da escola.

Diferentemente do planejamento anisiano, a Educação em Tempo Integral proposta pela SEEDF para a Rede Integradora de Educação Integral do Plano Piloto, na qual as Escolas Parque do Plano Piloto estão inseridas, os tempos são ampliados e os estudantes passam 10 horas no ambiente escolar, mudando de uma escola para outra, após 5 horas, com ônibus ofertado pela SEEDF. Importante ressaltar que desde 2017 as EP atendem aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No Plano inicial o deslocamento entre escolas seria realizado a pé, uma vez que as EC não estariam distantes da EP mais que um quilômetro, a ponto de necessitar de meio de transporte. Entretanto, as professoras devem então, desenvolver no intervalo entre os turnos matutino e vespertino

[...] o Projeto Formação de Hábitos Individual e Social. Essa atividade deverá estar alinhada com o PPP e o Regimento Escolar, com finalidade formativa e informativa de âmbito pedagógico, no qual estejam previstos: o acompanhamento e a orientação para a formação de bons hábitos durante a refeição, o auxílio na

higienização, assim como os momentos de caráter lúdico, socializador e de descanso (Distrito Federal, 2018, p. 43).

Na prática, no tempo destinado ao FHS as professoras devem acompanhar o almoço dos estudantes, incentivando-os a comer o que é ofertado pela SEEDF, conduzi-los para a higiene após almoço, como a higiene bucal e leva-los para descansar, dormir em colchonetes disponibilizados na Unidade Escolar. Nesse momento os estudantes, em sua maioria, ficam agitados, muitos não querem comer o que é ofertado, ficando muitas vezes com fome. Para alguns, há uma dificuldade em deitar e descansar/dormir seguido do almoço e quando isso acontece tem que ser acordados rapidamente para que não percam o transporte para a EC. O PPP da EP 308 Sul (SEEDF, 2023e, p.34) traz a questão das refeições, ao salientar que

Outro ponto crucial dentro dessa estrutura integral e ensino, é o momento do almoço e descaso [sic], pois temos notado o quão importante se torna a participação efetiva das famílias alinhadas às dinâmicas da escola em prol de uma reeducação alimentar que também, seja estendida até as mesas dessas famílias incentivando a criança a ser menos seletiva, no que tange a particularidades e gostos individualizados e mais aberta a experimentação de novos sabores e ampliação do cardápio para escolhas mais assertivas e nutritivas que contribuam para uma qualidade melhor na formação física e intelectual do aluno contribuindo para um estilo de vida mais saudável e sustentável, evitando com esse tipo de conscientização uma desnutrição funcional e o desperdício de alimentos, tendo em vista o fato de que um grande número da população brasileira e de crianças tristemente convivem com a desnutrição [...].

Há que se pensar se as obrigações que são da família – como acompanhar refeições importantes, hábitos de higiene e sono/descanso dos estudantes – não foram quase que totalmente transferidas para as escolas, uma vez que estas crianças passam 10 horas em ambiente escolar e muitas vezes de 1 a 4 horas no trajeto de deslocamento de casa para a escola e o inverso. Anísio Teixeira, em seu Plano Educacional previa que o estudante iria caminhando para a escola e também por isso pensava que uma educação de 8h seria importante para a formação integral, afinal o percurso para chegar até a escola seria mínimo. Além disso, mesmo com o tempo de permanência diário de 8 horas os estudantes iriam almoçar em suas casas, permitindo que a família cumprisse também com a sua função.

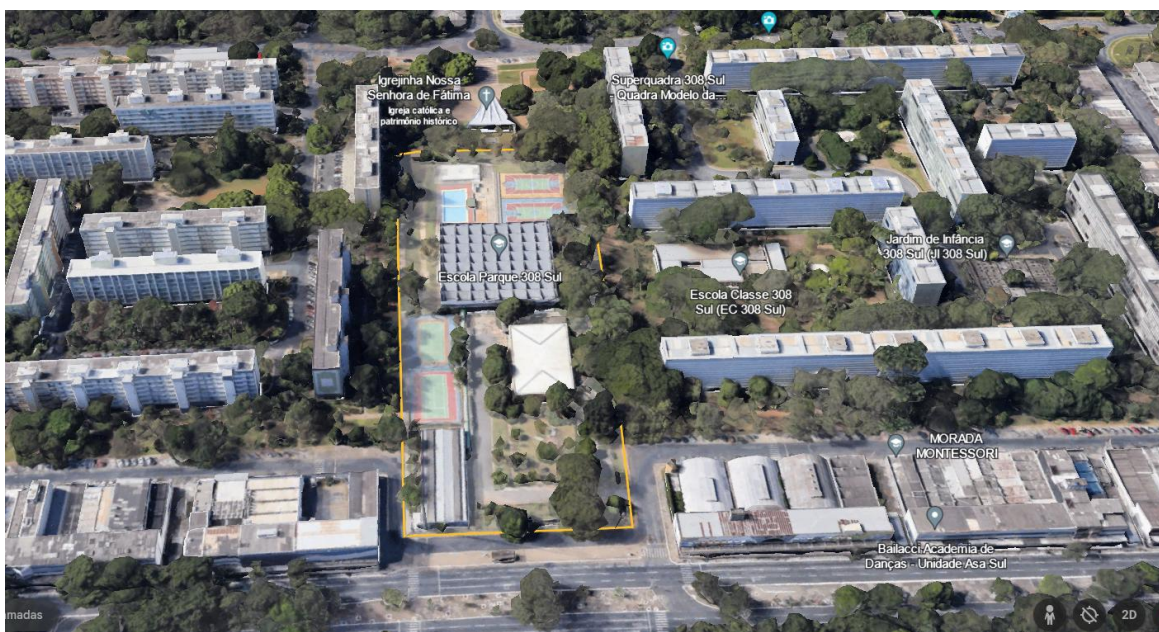
1.6 As Escolas Parque e a organização escolar antes da pandemia

Nesta seção, serão apresentadas particularidades das cinco Escolas Parque do Plano Piloto de Brasília, tais como: sua localização geográfica, data de inauguração, qual Unidade de Vizinhança a engloba, quais suas Escolas Tributárias, o espaço físico, o horário e a forma de atendimento presencial.

1.6.1 Escola Parque 308 Sul

A Escola Parque 308 Sul está localizada na EQS 307/308, Conjunto B, Área Especial (figura 16) o acesso à escola é fácil por estar localizada em frente a Via W3 e ao lado da Igrejinha (Igreja Nossa Senhora de Fátima) um ícone do modernismo brasileiro. Dessa forma, o seu nome faz menção a sua localização geográfica, assim como as outras Escolas Parque. Esta escola é conhecida como EP 308 Sul devido ao seu portão de entrada ser voltado para esta quadra (figura 17), bem como por seu teatro, muito conhecido no meio artístico da cidade desde a sua inauguração, ter sido construído no lado da SQS 308 (Xavier, 2017). Esta é a única escola em que no seu nome não há a menção das duas quadras ao qual está localizada. Ela foi tombada, juntamente com a EC 308 Sul, pelo Decreto nº 11.234 de 02 de setembro de 1988 (Distrito Federal, 1988) e pelo Decreto nº 24.861, de 04 de agosto de 2004 (Distrito Federal, 2004).

Figura 16 – Vista aérea da Escola Parque 308 Sul (delimitada pelo retângulo amarelo)



Fonte: Google Earth (2023).

Figura 17 - Entrada da Escola Parque 308 Sul



Fonte: acervo da autora (2022).

Figura 18 - Placa de inauguração da Escola Parque 308 Sul



Fonte: fotografia da autora (2023).

A EP 308 Sul, faz parte do Centro Educacional Elementar nº 01 de Brasília e foi a primeira Escola Parque inaugurada em Brasília, em 20 de novembro de 1960, figura 18. Entretanto, há relatos de que suas atividades foram iniciadas em 21 de abril de 1961 e atendia há época as Escolas Classe 107 e 106 Sul (SEEDF, 2002; Pereira; Rocha, 2011b). A Unidade de Vizinhança na qual ela está inserida é composta das Superquadras da Asa Sul (SQS): SQS 107, SQS 108, SQS 307 e SQS 308. Mesmo sendo o primeiro Centro construído este não está completo, uma vez que a SQS 307 não teve suas unidades escolares construídas. Este Centro é formado pelas unidades escolares: EC 107 Sul, EC 108 Sul, EC 308 Sul, EP 308 Sul, Jardim de Infância 307 Sul e Jardim de Infância 308 Sul.

Os edifícios da EP 308 Sul foram projetados por José de Souza Reis, arquiteto da equipe de Oscar Niemeyer, que também projetou o edifício do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na Bahia (Xavier, 2017). A escola abriga três edifícios: pavilhão de salas, prédio central onde atualmente funcionam, no piso superior, as salas de aulas de Teatro, Música, Dança,

biblioteca e laboratório de informática³² e, no piso inferior a sala de Educação Física, refeitório e administrativo da escola; outro pavilhão com o Auditório/Teatro e; o terceiro o pavilhão de Artes Industriais. Inicialmente o pavilhão de Artes Industriais era um grande espaço onde diversas professoras ministravam aulas para os seus estudantes. Atualmente o pavilhão de Artes Industriais abriga o setor³³ de Artes Visuais e foi todo compartimentado com divisórias para abrigar as diversas salas de aula (figuras 19 e 20). Entretanto, ainda há uma bancada em mármore que atravessa toda extensão lateral do prédio, possibilitando local de apoio e pias com torneiras para todas as salas de aula. De dentro das salas de aula de Artes Visuais é possível ver a SQS 307 Sul, por meio de janelas, assim como, a lateral oposta, que compõe o corredor de acesso às salas é composto de Cobogós³⁴. A escola conta ainda com quadras poliesportivas, piscina e parquinho. É a única EP que possui dois pavimentos, no bloco principal, elevados por pilotis, o que segue o planejamento de Lúcio Costa para a nova capital.

³² Esta escola possui laboratório de informática em funcionamento com o Projeto InfoArte. Os equipamentos do laboratório são advindos de um convênio entre o MEC e a SEEDF, por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), criado pela Portaria nº 522/MEC, em 9 de abril de 1997 (Brasil, 1997b), com a intenção de ofertar a utilização pedagógica das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na rede pública de educação básica do país (Brasil, 1997b; Brasil, s.d; Xavier 2013; Mercês; Xavier 2023).

³³ Nas EP é comum tratar as linguagens artísticas (Teatro, Música, Dança e Artes Visuais) e a Educação Física, por “setor”.

³⁴ Os Cobogós foram criados em Recife em 1920 e seu nome é o resultado da junção da primeira sílaba dos sobrenomes de seus criadores: Coimbra, Boeckmann e Góis. É feito, em sua maioria, de tijolo e barro, mas com desenhos vazados, que possibilitam luminosidade e ventilação para as construções. Foi muito usado por Lúcio Costa e Oscar Niemeyer nas construções de Brasília.

Figura 19 - Pavilhão de Artes Visuais Escola Parque 308 Sul, detalhe do corredor com Cobogós



Fonte: acervo Cleber Cardoso Xavier (2023).

Figura 20 - Pavilhão de Artes Visuais Escola Parque 308 Sul, detalhe de uma sala de aula de Artes Visuais



Fonte: acervo Cleber Cardoso Xavier (2023).

Em conversa com o também pesquisador e professor de Escola Parque, Cleber Cardoso Xavier, chegamos à conclusão que a EP 308 Sul invade o espaço “público” da Via W2, que seria destinado ao estacionamento público. O Pavilhão de Artes Industriais foi construído de tal forma que modifica o projeto urbanístico para a Via W2, e a área destinada ao estacionamento público, como é possível observar o longo da Via W2, quando esta faz um desvio para acompanhar a delimitação do espaço escolar. Nessas entrequadras EQS

307/308 o fluxo de carro é modificado, não possuindo vias de acesso, entrada e saída, da Via W3 para a Via W2 como é acontece ao longo das vias W3 e W2 Sul e Norte, como é possível observar nas figuras 21 e 22.

Figura 21 – Vista aérea da Escola Parque 308 Sul, detalhe do contorno que a Via W2 faz ao redor dos limites da escola



Fonte: Google Earth (2022).

Figura 22 – Vista aérea da Escola Parque 313/314 Sul com a Via W2 passando em linha reta e o estacionamento entre as Vias W2 e W3 bem em frente à Escola



Fonte: Google Earth (2023).

Esta EP é uma escola inclusiva, atendendo estudantes com necessidades educacionais especiais e busca por meio de visitas aos espaços culturais, projetos escolares e visitas de artistas proporcionar aos estudantes o contato com a cultura. Antes da pandemia de COVID-19, a EP 308 Sul já atendia, dentro da Rede Integradora, de forma integral, no turno contrário ao da EC. Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) (SEEDF, 2019a) da escola mais de 80% dos estudantes matriculados residem no Entorno, em outras Regiões Administrativas, e não mais nas quadras da sua Unidade de Vizinhaça, como projetou Anísio Teixeira. Esse público possui responsáveis que trabalham nas proximidades da escola ou no Plano Piloto e optam por matricular os estudantes em escolas mais próximas ao trabalho. Deve-se destacar que, mesmo residindo em outras Regiões Administrativas, que não o Plano Piloto, os estudantes matriculados na EP 308 Sul estão matriculados nas EC do Plano Piloto, tributárias dessa EP, como as EC 308 Sul, 111 Sul, 305 Sul, 206 Sul em 2023.

Desde 2018, com exceção do período pandêmico, a EP 308 Sul oferece duas aulas diárias de 90 minutos, de dois componentes curriculares/linguagens artísticas, e no terceiro horário oferta FHIS/PPS, em que os estudantes teriam a Formação de Hábitos no momento de lanche, almoço, higiene bucal, descanso e deslocamento para Escola Classe. Um exemplo de horário pode ser visto nos quadros 3 e 4.

Quadro 3 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Matutino da EP 308 Sul

Exemplo de horário Matutino - EP 308 Sul					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h às 9h30	Artes Visuais	Teatro	Educação Física	Música	Artes Visuais
9h30 às 10h	Lanche e recreio				
10h às 11h30	Educação Física	Música	Artes Visuais	Teatro	Educação Física
11h30 às 13h	Almoço, descanso e trânsito do estudante (FHIS)				

Fonte: elaboração própria, baseado no PPP da Escola Parque 308 Sul (SEEDF, 2023e).

Quadro 4 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Vespertino da EP 308 Sul

Exemplo de horário Vespertino - EP 308 Sul					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13h às 14h45	Almoço, descanso (FHIS)				
14h45 às 16h	Artes Visuais	Teatro	Educação Física	Música	Artes Visuais
16h às 16h30	Lanche e recreio				
16h30 às 17h45	Educação Física	Música	Artes Visuais	Teatro	Educação Física
17h45 às 18h	Organização para a saída				

Fonte: elaboração própria, baseado no PPP da Escola Parque 308 Sul (SEEDF, 2023e).

Esse horário corresponde a um dos semestres letivos e no outro semestre as duas disciplinas que eram ofertadas somente duas vezes na semana passam a serem ofertadas três vezes e o inverso com as que eram ofertadas três vezes na semana. A escola dispõe de 12 professoras regentes de cada um dos componentes curriculares/ linguagem, sendo metade para cada turno – 12 de Artes Visuais, 12 de Música e 12 de Educação Física, 12 de Teatro (em alguns anos, a depender da lotação ou escolha no remanejamento, há 10 ou 11 professoras de Teatro e 1 ou 2 de Dança). Nessa organização a escola possui anualmente 24 turmas por turno, totalizando 48 turmas na escola e 48 professoras regentes, atendendo então a aproximadamente 780 estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º Ano), nos dois turnos. Na formação de turmas a secretaria da escola opta por não misturar as EC na mesma turma, sua organização é feita em turmas divididas da EC.

Cada professora tem uma turma referência, na qual diariamente é responsável pelo almoço, descanso e organização para saída (FHIS). A nomenclatura das turmas é feita por números, por exemplo: T11, T24; T31; T43; e T55. Em que a letra T significa turma e o primeiro número significa o ano, então, por exemplo, na turma T43, são estudantes do 4º ano; já na turma T55 são estudantes de 5º ano.

1.6.2 Escola Parque 210/211 Sul

A Escola Parque 210/211 Sul está localizada na EQS 210/211 Sul, Área Especial (figura 23), e assim como as outras EP seu nome faz menção a sua localização geográfica. Sua entrada (figura 24) está localizada de frente ao comércio das Superquadras SQS 410 e 411 e os fundos da escola voltado para a estação de metrô da 110 Sul, sendo fácil o seu acesso. O prédio onde hoje funciona essa EP foi projetado inicialmente para abrigar um posto de saúde, mas antes do final das obras, por meio da mobilização da comunidade, o governo optou pela construção de uma escola, levando à necessidade de adaptação arquitetônica (Xavier, 2017). A Unidade de Vizinhança na qual está inserida é composta pelas Superquadras da Asa Sul: SQS 210, 211, 410 e 411. Este Centro de Educação Elementar não foi finalizado³⁵, uma vez que não há Jardim de Infância em nenhuma Superquadra dessa Unidade de Vizinhança, e só há EC construída na SQS 410. Foi a última escola aberta desta tipologia no Plano Piloto de Brasília, inaugurada em 20 de novembro de 1992³⁶ (figura 25), atendendo no período de sua inauguração às Escolas Classe 408 Sul, 410 Sul, 209 Sul³⁷, 111 Sul e 416 Sul (SEEDF, 2002), e em 1994 foi reinaugurada como Escola Inclusiva, trabalhando desde a sua fundação com estudantes com necessidades educativas especiais (SEEDF, 2023a, p.65).

³⁵ O Centro de Educação Elementar de Anísio Teixeira era compreendido por Jardins de Infância, Escolas Classe e Escolas Parque (Teixeira, 1961). Além disso, Teixeira (1961) projetou que para cada quadra houvesse um Jardim de Infância e uma Escola Classe e a cada quatro quadras uma Escola Parque.

³⁶ Tive a oportunidade de estudar nessa Escola logo quando foi inaugurada. Era estudante da EC 111 Sul e antes da inauguração da EP 210/211 Sul esta Escola Classe era atendida pela EP 313/314 Sul.

³⁷ No PPP de 2023 da EP 210/211 Sul não consta a EC 209 Sul como sendo atendida na data de sua inauguração, mas em seu lugar a EC 413 Sul (SEEDF, 2023a).

Figura 23 - Vista aérea da Escola Parque 210/211 Sul (delimitada pelo retângulo amarelo)



Fonte: Google Earth (2023).

Figura 24 - Entrada da Escola Parque 210/211 Sul



Fonte: fotografia da autora (2023).

Figura 25 - Placa de inauguração da Escola Parque 210/211 Sul



Fonte: fotografia da autora (2023).

Assim como a EP 308 Sul, desde 2017, esta escola é parte da Rede Integradora e a maioria de seus estudantes mora em outras Regiões Administrativas. De 2019 a 2021 atendeu as EC 204 e 305 Sul e em 2022 e 2023 passou atender as EC 204 e 209 Sul. É possível perceber que há um trânsito das EC entre as EP, uma vez que em 2022 houve a troca entre as EP 308 Sul e EP 210/211 Sul das escolas 209 Sul pela 305 Sul.

No PPP da escola (SEEDF, 2023a) há a menção de que o projeto de EP idealizado por Anísio Teixeira é ainda hoje um desafio para os educadores de Brasília, da mesma maneira que salienta que a EP surge para “[...] acrescentar ao Sistema de Ensino Brasileiro, um modelo de educação que tem como princípio fundamental a valorização do homem como ser integral, observando-se seus aspectos físico, psicológico e social” (SEEDF, 2023a, p. 65). Esta observação sobre os desafios do projeto é de certa forma real, uma vez que existem professoras que atuam em EP e nem mesmo conhecem o projeto anisiano para Brasília, assim como não há uma orientação/diretriz e até mesmo um currículo que leve em conta as especificidades das EP.

Figura 26 - Sala de Artes Visuais na Escola Parque 210/211 Sul



Fonte: fotografia da autora (2023).

Figura 27 - Sala de Artes Visuais na Escola Parque 210/211 Sul



Fonte: fotografia da autora (2023).

A escola conta com salas de aula, que abrigam as principais especificidades de cada setor, como por exemplo, as pias nas salas de Artes Visuais (figuras 26 e 27), refeitório, auditório, quadras poliesportivas, piscina, parquinho, dentre outros espaços. As grades que circundam a escola receberam placas de metal pintadas de verde (essa é a única EP que possui as placas, presas as grades, as outras possuem fácil acesso visual aos passantes, devido às grades serem vazadas) com o intuito de minimizar que os passantes interfiram na unidade escolar, entretanto, o intuito do projeto de Anísio Teixeira era que as escolas não tivessem grades. Essas foram inseridas posteriormente para a proteção dos estudantes e as placas fecham ainda mais o ambiente escolar. Em área construída é a menor EP do Plano Piloto, suas aulas tem duração de 80 minutos, com oferta diária de dois componentes curriculares/oficinas, e mais FHIS/PPS de 2 horas, acompanhado pela professora conselheira, correspondendo ao café da manhã³⁸, almoço,

³⁸ Algumas EP optaram por oferecer café da manhã, logo na entrada do turno matutino, ao invés de lanche devido ao tempo de deslocamento entre a residência dos estudantes e a

descanso e traslado (este último para os estudantes do turno matutino), como disponibilizado no exemplo dos quadros 5 e 6.

Quadro 5 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Matutino, EP 210/2011 Sul

Exemplo de horário do turno matutino - EP 210/211 Sul					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h às 8h20	Café da manhã				
8h30 às 9h40	Artes Visuais	Teatro	Educação Física	Música	Artes Visuais
9h40 às 10h	Recreio				
10h às 11h20	Educação Física	Música	Artes Visuais	Teatro	Educação Física
11h20 às 13h	Almoço, descanso e trânsito do estudante (FHIS) (12h40 às 13h traslado do ônibus escolar)				

Fonte: elaboração própria, baseado no PPP da Escola Parque 210/211 Sul (SEEDF, 2023a).

Quadro 6 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Matutino, EP 210/2011 Sul

Exemplo de horário do turno vespertino - EP 210/211 Sul					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13h às 14h40	Almoço, descanso (FHIS)				
14h40 às 16h10	Artes Visuais	Teatro	Educação Física	Música	Artes Visuais
16h10 às 16h30	Lanche/Recreio				
16h30 às 18h	Educação Física	Música	Artes Visuais	Teatro	Educação Física

Fonte: elaboração própria baseado no PPP da Escola Parque 210/211 Sul (SEEDF, 2023a).

escola e o horário em que estes tomam café em casa, chegando no ambiente escolar com fome.

A escola conta com um total de 24 professoras regentes, nos dois turnos, divididos em seis professoras por componente curricular/linguagem, sendo três por turno. A escola não dispõe de professora de Dança. Nessa organização, a escola possui anualmente 24 turmas, 12 por turno, com aproximadamente 400 estudantes matriculados nos dois turnos. As turmas das EC, quando chegam à EP são divididas formando-se novas turmas. A escola adota nomenclatura de cores para diferenciar as turmas, sendo elas: Bege, Cinza, Vinho, Prata, Amarela, Azul, Roxa, Verde, Rosa Marrom, Branca e Dourada, ficando a cargo da secretaria da escola a organização por ano e cor, como por exemplo, a turma cinza corresponde ao 1º ano A e a azul ao 5º ano B, e assim por diante.

1.6.3 Escola Parque 313/314 Sul

A Escola Parque 313/314 Sul³⁹ está localizada na EQS 313/314 Sul, Área Especial (figura 28). A entrada da escola é pela Via W3 sul (figura 29), facilitando o seu acesso e os fundos da escola é voltado para uma Igreja Presbiteriana. Assim como as outras EP seu nome faz referência a sua localização geográfica. Foi construída no período de ditadura militar e conta com projeto arquitetônico de Raul Frederico José Spinza Molinas e Ewandro Magalhães Freitas. O projeto é idêntico ao da EP 303/304 Norte, a exceção do terreno onde foram construídas, uma vez que a EP 313/314 Sul possui terreno plano e a 303/304 Norte terreno rebaixado (Xavier, 2017).

³⁹ Tive a oportunidade de ser estudante desta escola na década de 90 e retornar como professora de 2012 a 2022.

Figura 28 – Vista aérea da Escola Parque 313/314 Sul (delimitada pelo retângulo Amarelo)



Fonte: Google Earth (2023).

Figura 29 - Entrada da Escola Parque 313/314 Sul



Fonte: fotografia da autora (2023).

Foi inaugurada em 21 de abril de 1977, atendendo no período da inauguração às Escolas Classe 113 Sul, 114 Sul, 314 Sul e 315 Sul (SEEDF, 2002). No ano de 2021 a escola foi contemplada com o “Selo CAU⁴⁰/DF – Arquitetura de Brasília 2021”⁴¹. A EP é parte da Unidade de Vizinhança composta pelas SQS 113, 114, 313 e 314. Nas SQS 114 e 314 há EC e Jardim de Infância construídos, já na SQS 113 há CEF (Centro de Ensino Fundamental). Dessa forma, esse Centro de Educação Elementar não está completo quando relacionado ao Plano Educacional anisiano, uma vez que as SQS 113 e 313 não possuem Jardim de Infância e EC construídas. Não há na escola placa com a data de inauguração.

A escola também faz parte da Rede Integradora, e possui um único prédio que abriga salas de aula de Artes Visuais (figuras 30 e 31), Música,

⁴⁰ Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal (CAU/DF).

⁴¹ O Selo CAU/DF “tem o objetivo de reconhecer o valor histórico das edificações não monumentais de Brasília e de seus autores, bem como divulgar as boas práticas de conservação e manutenção predial que preservaram a linguagem arquitetônica do movimento moderno” (CAU, 2021, n.p).

Teatro, Dança e Educação Física, além de biblioteca, secretaria, laboratório de informática⁴², auditório, teatro de arena, projeto de aquaponia, refeitório, duas piscinas, duas quadras poliesportivas, parquinho, um campo gramado e um campo com grama sintética, dentre outros espaços para atividades administrativas. Assim como as outras EP, a exceção da 308 Sul, possui somente um pavimento. O seu teto tem formato em arco, oferecendo ventilação natural, há jardins de inverno em quase todas as salas de aula e no decorrer do pátio central, trazendo luminosidade e ventilação para as áreas fechadas. No centro da escola há um grande corredor que dá acesso às salas de aula, mas que também compõe um grande pátio coberto, muito usado pelas professoras de Educação Física, nas apresentações e exposições. Todas as salas de Artes Visuais possuem pia com torneira e em uma delas há uma parede de espelhos.

Figura 30 - Sala de Artes Visuais, Escola Parque 313/314 Sul



Fonte: fotografia da autora (2023).

⁴² Essa escola possui laboratório de informática em funcionamento com os equipamentos advindos do ProInfo.

Figura 31 - Sala de Artes Visuais, Escola Parque 313/314 Sul



Fonte: fotografia da autora (2023).

A EP é inclusiva e atende a estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como há preocupação com restrições alimentares, em que as refeições para estes estudantes são preparadas levando-se em conta as necessidades individuais. Já chegou a atender oito Escolas Tributárias, em 2013 e já nessa época a EP atendeu a EC que integravam o Programa de Educação Integral (PROEIT). Em 2019 a escola atendeu as EC 114 Sul, 410 Sul e 08 do Cruzeiro, nos anos pandêmicos, 2020 e 2021, o atendimento foi às EC 114 Sul, 410 Sul, 206 Sul e 06 do Cruzeiro e nos anos de 2022 e 2023 atendeu às EC 114, 410, 413 e 316 Sul, totalizando em 2023, segundo o seu PPP (SEEDF, 2023b) 722 estudantes matriculados nos dois turnos.

Interessante notar que houve uma troca entre EP no ano de 2022, em que a EC 413 Sul que era atendida pela EP 308 Sul passou a ser atendida pela EP 313/314 Sul e a EC 206 Sul que era atendida pela EP 313/314 Sul passou a ser atendida pela EP 308 Sul. Além do mais, a EP 313/314 Sul atendia as EC

do Cruzeiro localidade mais distante do Plano Piloto e que modifica por completo o Plano anisiano. Os estudantes, em sua maioria, são provenientes de outras Regiões Administrativas e pertencentes a diversas classes socioeconômicas (SEEDF, 2023b).

Esta EP conta com uma festa muito conhecida e esperada pela comunidade escolar, chamada Festa da Cigarra. Essa festa acontece anualmente no segundo semestre, junto com a chegada da primavera e ao canto das cigarras nas árvores que circundam a escola.

Essa foi a única EP que apontou em seu PPP que pode haver reprovações na escola, quando salienta que “por se tratar de uma escola integrante da rede integradora, as reprovações são dadas em comum acordo com a Escola Classe tributária, geralmente por limitações apresentadas em ambas as unidades” (SEEDF, 2023b, p.19) e ainda quando apresenta as normas de retenção/reprovação

A retenção no sistema de ciclos de aprendizagem da rede pública de ensino do DF é admitida apenas no 3º ano (final do ciclo de alfabetização), no 5º ano, no 7º e no 9º anos. No 1º ano e nos anos pares, a retenção se dá pela extrapolação 25% do total anual de aulas previstas no calendário escolar; nos 3º, 5º, 7º e 9º anos, os critérios para retenção são as faltas e/ou os aspectos relacionados à avaliação formal e informal (SEEDF, 2023b, p.79).

Interessante perceber como há uma preocupação, por parte dessa EP com a reprovação dos estudantes. Entretanto nota-se o oposto no PPP de outra escola, como no PPP da EP 210/211 Sul, que traz a seguinte observação “É importante registrar que a Portaria nº 247, de 02/12/2018, em seu art. 3º, determina que não haja reprovação dos estudantes nos Projetos Interdisciplinares, constantes na parte diversificada das matrizes curriculares” (SEEDF, 2023a, p. 119). Assim como no PPP da EP 308 Sul (SEEDF, 2019a), que aponta que não há registro da EP nos documentos curriculares dos estudantes, como mencionado anteriormente.

Suas aulas possuem 75 minutos, sendo dividida em duas aulas que atendem aos componentes curriculares/linguagens e mais FHIS/PPS. Onde o FHIS/PPS engloba todas as ações que compreendem o desenvolvimento de hábitos de higiene e alimentação, descanso e organização no momento de embarque e desembarque no ônibus que faz o traslado entre as escolas

(SEEDF, 2023b). Os ESV, nesta escola, auxiliam professores, coordenadores e equipe gestora durante os momentos correspondentes ao FHIS, além de acompanhar, quando necessário às atividades pedagógicas, dando suporte aos estudantes nas atividades desenvolvidas pelas professoras, coordenadoras e/ou supervisora pedagógica. Cada grupo tem uma professora regente conselheira, a qual diariamente fica responsável⁴³ por levar os estudantes para o café da manhã, almoço, higiene, descanso e para o ônibus no momento da saída da escola. Um exemplo de horário pode ser visto nos quadros 7 e 8.

Quadro 7 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Matutino, EP 313/314 Sul

Exemplo de horário do turno Matutino- EP 313/314 Sul					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h às 8h20	Café da manhã				
8h20 às 9h35	Artes Visuais	Teatro	Educação Física	Música	Artes Visuais
9h35 às 10h	Recreio				
9h55 às 11h10	Educação Física	Música	Artes Visuais	Teatro	Educação Física
11h20 às 13h	Almoço, descanso e trânsito do estudante (FHIS)				

Fonte: elaboração própria, baseado no PPP da Escola Parque 313/314 Sul (SEEDF, 2023b).

⁴³ No PPP (SEEDF, 2023b) da escola é possível encontrar o detalhamento da rotina do estudante e dos professores na rotina e nos deslocamentos internos da escola, tais como: café da manhã, aulas, almoço e rotinas de FHIS/PPS.

Quadro 8 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Matutino, EP 313/314 Sul

Exemplo de horário do turno Vespertino – EP 313/314 Sul					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13h às 14h40	Almoço, descanso (FHIS)				
14h40 às 16h10	Artes Visuais	Teatro	Educação Física	Música	Artes Visuais
16h15 às 16h35	Lanche/Recreio				
16h35 às 17h50	Educação Física	Música	Artes Visuais	Teatro	Educação Física

Fonte: elaboração própria, baseado no PPP da Escola Parque 313/314 Sul (SEEDF, 2023b).

Este horário corresponde a um dos semestres letivos, no outro há a inversão dos componentes curriculares que tinham aula somente duas vezes na semana para três vezes e o inverso. A escola conta com 40 professoras regentes no total, 20 por turno, sendo dez por área: dez de Artes Visuais, dez de Teatro, dez de Música e dez de Educação Física. A cada ano letivo são formadas 40 turmas, 20 por turno, levando-se em conta as Escolas Tributárias e a idade escolar dos estudantes, com aproximadamente 700 estudantes matriculados nos dois turnos. A escola adota sistema de Grupos numerados de 1 a 20, como por exemplo, Grupo 1, Grupo 2, etc. A distribuição e escolha de turmas é feita anualmente pelas professoras.

Até o ano de 2023 contava com uma professora readaptada formada em Dança, que ministrava aulas de Balé e Jazz para os estudantes matriculados na escola e que fizessem uma seleção interna com a professora, onde os estudantes deixavam de assistir a aula que estaria prevista para a sua turma para assistir a aula de Balé ou Jazz. O “Projeto de Dança: dançar é preciso”, funciona na escola desde o ano de 2013 e realiza espetáculos nas dependências da EP, mas também em outras localidades, como convidados. Entretanto, a professora responsável solicitou aposentadoria em 2023 e provavelmente, segundo a equipe gestora, o projeto será pausado.

1.6.4 Escola Parque 303/304 Norte

A Escola Parque 303/304 Norte está localizada na EQN 303/304, Área Especial (figura 32). A entrada da escola é voltada para a Via W2 Sul (figura 33) e os fundos da escola encontra-se uma capela católica. Seu nome também faz referência a sua localização geográfica. Assim como a EP 313/314 Sul foi construída durante o período de ditadura militar, com projeto dos arquitetos de Raul Frederico José Spinza Molinas e Ewandro Magalhães Freitas. Como já dito anteriormente o projeto é igual ao da EP 313/314 Sul, incluindo os arcos no teto, que na EP 303/304 Norte foram tampados com forro, rebaixando o teto e diminuindo a ventilação.

Figura 32 - Vista aérea da Escola Parque 303/304 Norte (delimitada pelo retângulo amarelo)



Fonte: Google Earth (2023).

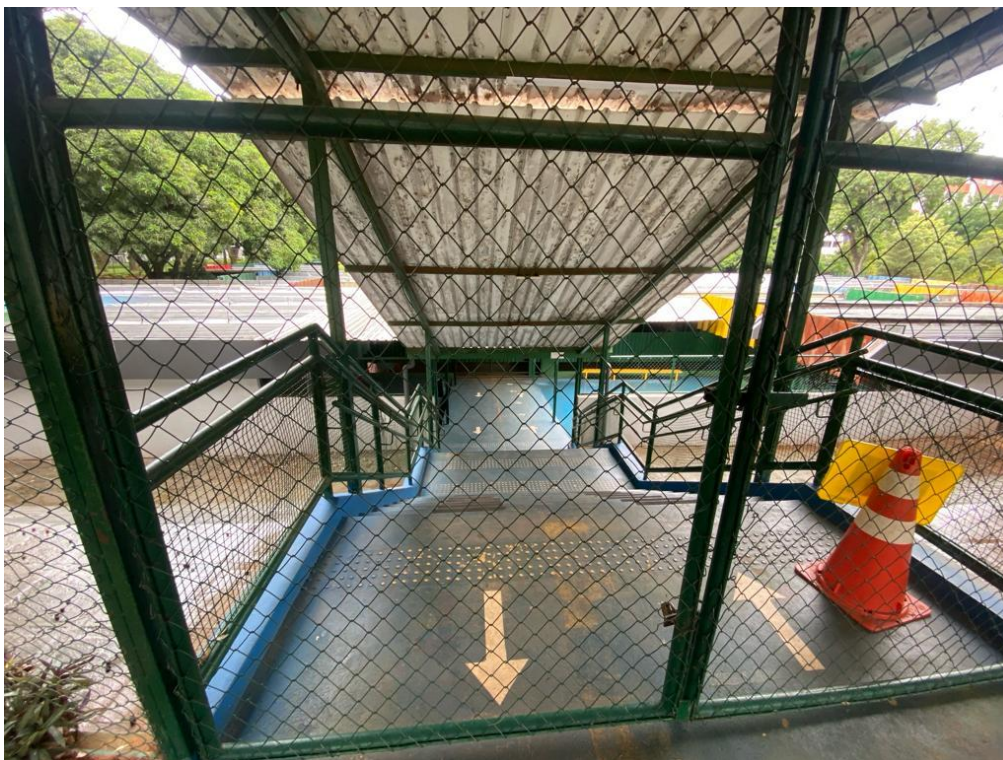
Figura 33 - Entrada da Escola Parque 303/304 Norte



Fonte: fotografia da autora (2023).

A EP 303/304 possui terreno rebaixado, semienterrado em relação às Vias W2 e W3 aproximadamente três metros (figuras 34 e 35). Dessa forma, os pedestres, quando de frente ao portão de entrada da escola, visualizam o seu telhado, o que faz com que o acesso seja feito por escadas, dificultando o acesso a pessoas com mobilidade reduzida, uma vez que a escada é muito íngreme. Xavier (2017) aponta que no período de chuvas acontecem alagamentos na escola, devido ao declive em que se encontra instalada. Sua área externa possui grades vazadas, pintadas de verde, que possibilitam o contato com o exterior. Existe uma entrada lateral voltada para SQN 304, em que há uma rampa mais plana e dá acesso direto ao pátio central da escola, o que possibilita o acesso a pessoas com mobilidade reduzida. Entretanto sua localização não é próxima à Via W2, onde fica a entrada principal da escola, local em que os ônibus escolares estacionam para realizar o translado dos estudantes.

Figura 34 - Detalhe das escadas de entrada da Escola Parque 303/304 Norte



Fonte: fotografia da autora (2023).

Figura 35 - Detalhe da entrada da Escola Parque 303/304 Norte onde é possível observar as escadas e o telhado na altura da Via W2



Fonte: fotografia da autora (2023).

Figura 36 - Placa de inauguração apagada da Escola Parque 303/304 Norte



Fonte: fotografia da autora (2023).

Inaugurada em 21 de abril de 1977, mesmo dia da EP 313/314 Sul, atendendo no período da inauguração às Escolas Classe 102 Norte, 104 Norte, 302 Norte e 304 Norte (SEEDF, 2002). A EP está situada na Unidade de Vizinhança composta pelas SQN 303, 304, 103 e 104. Na SQN 304 há um Jardim de Infância e uma EC e na SQN 104 um CEF, dessa forma este Centro de Educação Elementar não está de acordo com o plano anisiano, uma vez que nas SQN 103 e 303 não há escolas, assim como não há Jardim de Infância e EC na SQN 104. A placa com os dados da inauguração da escola (figura 36) fica localizada no interior do parquinho da escola, entretanto não é possível ler nenhuma informação, estas se perderam com a ação do tempo, apresentando também um certo apagamento da memória escolar.

Desde 2017 a EP é parte da Rede Integradora. Seu prédio dispõe de uma única construção de andar térreo, que comporta salas de aula de Artes Visuais, Música, Teatro, sala de leitura, secretaria, piscina, parquinho, auditório, teatro de arena, quadras poliesportivas e de areia, pista de atletismo salas adaptadas para educação física e refeitório. As salas de aula foram construídas nas laterais de um grande corredor, que atravessa a escola e

possibilita que haja um grande pátio coberto, que também é utilizado nas aulas de Educação Física, exposições e apresentações. Algumas salas possuem abertura para jardins de inverno, que atualmente estão cimentados, e que possibilitam ventilação e entrada de luz. Todas as salas de Artes Visuais (figuras 37 e 38) estão equipadas com pia e torneira. Segundo a equipe gestora da escola, os equipamentos advindos do ProInfo que compunham o laboratório de informática não existem mais devido a deterioração com o passar dos anos e a falta de manutenção dada pela SEEDF.

Figura 37 - Sala de Artes Visuais, Escola Parque 303/304 Norte



Fonte: fotografia da autora (2023).

Figura 38 - Sala de Artes Visuais, Escola Parque 303/304 Norte



Fonte: fotografia da autora (2023).

São atendidos estudantes com necessidades educacionais especiais e há uma preocupação com restrições alimentares, que devem ser encaminhadas à escola via laudo médico. Além disso, a escola impossibilita o envio de lanche para o estudante, uma vez que a escola fornece todas as alimentações necessárias (SEEDF, 2023c). Já chegou a atender a nove Escolas Tributárias. Há um cuidado no PPP (SEEDF, 2023c, p.30) da escola com a “[...] liberdade sobre cultura, o pensamento, a arte, sendo livre para ensinar e aprender. Nossas atividades práticas levam em consideração o pluralismo das ideias das crianças, seus contextos e vivências”, com o intuito de ampliar os espaços de saberes e interação dos estudantes, por meio do ensino da Arte, Educação Física e agora da Educação em Tempo Integral. A EP desenvolve projetos e organizam apresentações, artísticas e esportivas, bem como exposições e mostras. Há na escola alguns eventos importantes, como o Arraial Cultural, a Expoarte e o Olimparque.

Desde 2019, a escola atende aos estudantes das EC 302, 403, 407 e 708 Norte, totalizando aproximadamente 670 estudantes nos dois turnos.

Segundo o PPP (SEEDF, 2023c, p.86), “As turmas são formadas pelo secretário escolar, respeitando o ano e a escola de origem do educando, podendo a mesma ser dividida de acordo com a realidade da Escola Parque”. A escola funciona em sistema de quarteto e as turmas são chamadas de grupos e são numeradas de 1 a 20 em cada um dos turnos. Diariamente os estudantes têm aula de dois componentes curriculares e FHIS. Nos quadros 9 e 10 é possível analisar um exemplo de horário. Importante destacar que no segundo semestre o componente curricular/linguagem que tinha duas aulas semanais passa a ter três e vice-versa.

Quadro 9 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Matutino, Escola Parque 303/304 Norte

Exemplo de horário do turno Matutino - EP 303/304 Norte					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h às 8h15	Acolhida				
8h15 às 9h30	Artes Visuais	Teatro	Educação Física	Música	Artes Visuais
9h30 às 10h15	Lanche e Recreio				
10h15 às 11h30	Educação Física	Música	Artes Visuais	Teatro	Educação Física
11h30 às 12h	Almoço				
12h às 12h30	Repouso (FHIS/PPS)				
12h30 às 13h	Embarque e traslado				

Fonte: elaboração própria, baseado no PPP da Escola Parque 303/304 Norte (SEEDF, 2023c).

Quadro 10 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Vespertino, Escola Parque 303/304 Norte

Exemplo de horário do turno Vespertino- EP 303/304 Norte					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
12h30 às 13h	Desembarque e Almoço				
13h às 14h	Descanso (FHIS/PPS)				
14 às 15h15	Artes Visuais	Teatro	Educação Física	Música	Artes Visuais
15h15 às 16h14	Lanche e Recreio				
16h15 às 17h30	Educação Física	Música	Artes Visuais	Teatro	Educação Física
17h30	Saída				

Fonte: elaboração própria, baseado no PPP da Escola Parque 303/304 Norte (SEEDF, 2023c).

A escola dispõe de 40 professoras regentes, sendo 20 por turno, cinco por linguagem/componente curricular. Não há professora de Dança lotada na EP. Os ESV atuam no suporte ao trabalho dos coordenadores, também no ambiente de sala de aula e no atendimento aos estudantes das turmas que estão sem professoras (SEEDF, 2023c).

1.6.5 Escola Parque 210/211 Norte

A Escola Parque 210/210 Norte⁴⁴ está situada na EQN 210/211 Norte, Área Especial (figura 39). Seu nome, como nas demais, também se refere a sua localização geográfica. A entrada da escola (figura 40) está voltada para o comércio das quadras CLN 210 e 211, os fundos da escola é voltado para uma grande área verde não construída, que possibilita uma boa visão dos eixos rodoviários. Esse espaço é utilizado pela escola para algumas atividades, como a Revoada de Pipas, um evento conhecido e importante para a escola. Seu projeto arquitetônico é de Raul Frederico José Spinzá Molinas e tem muita proximidade com o projeto das EP 313/314 Sul e 303/304 Norte, com a disposição das salas de aula, salas do administrativo nas laterais de um grande

⁴⁴ Tive a oportunidade de trabalhar nesta escola no ano de 2009 como professora temporária.

corredor, com a diferença da localização do auditório e do teatro de arena que são mais próximos à entrada da escola. A escola não dispõe de pilotis, por ser uma edificação térrea, entretanto possui espaços com Cobogós, proporcionando a entrada de ar, iluminação e contato com a área externa. Ao longo de toda a sua área existem grades vazadas pintadas de verde, que possibilitam a comunicação com o exterior.

Inaugurada em 27 de março de 1980 (figura 41), atendia no período da inauguração às Escolas Classe 113 Norte, 407 Norte, 409 Norte, 415 Norte, 705 Norte e 711 Norte (SEEDF, 2002). A escola compõe as Unidades de Vizinhaça das SQN 210, 211, 410 e 411. Somente na SQN 411 há uma EC e na SQN 410 um CEF, dessa forma, o Centro de Educação Elementar não está completo, uma vez que não há construção de EC e Jardim de Infância em todas as Superquadras que compõe a Unidade de Vizinhaça.

Figura 39 – Vista aérea da Escola Parque 210/211 Norte (delimitada pelo retângulo amarelo)



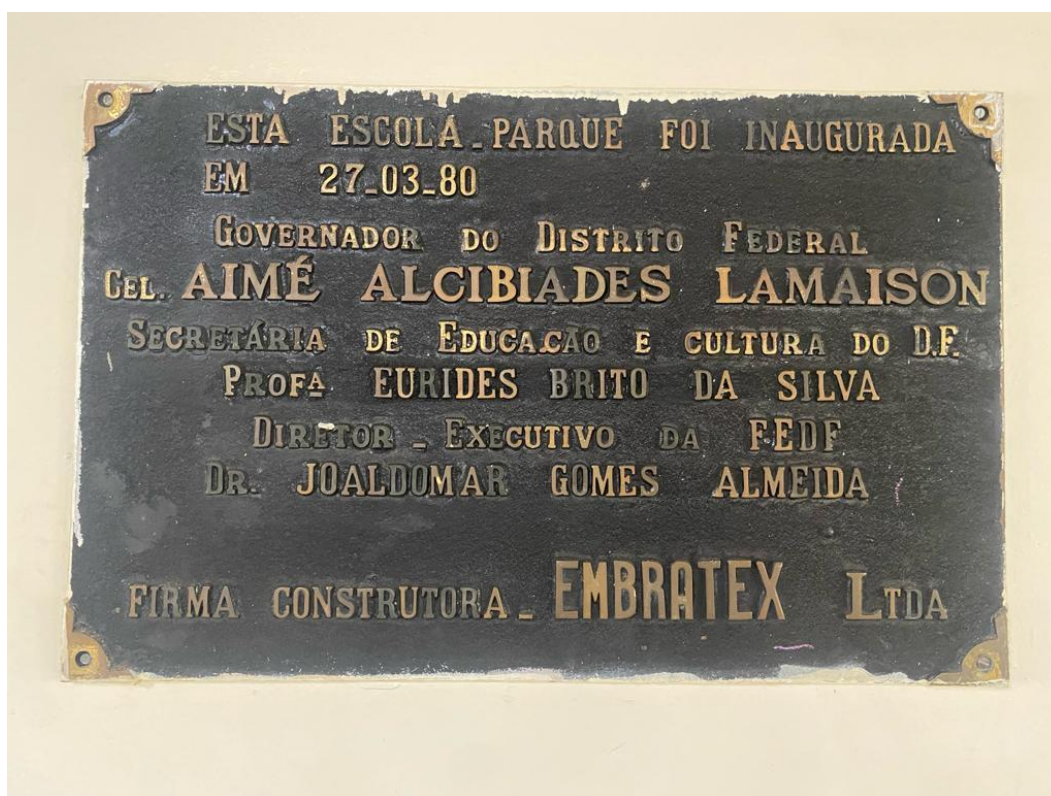
Fonte: Google Earth (2023).

Figura 40 - Entrada da Escola Parque 210/211 Norte



Fonte: fotografia da autora (2023).

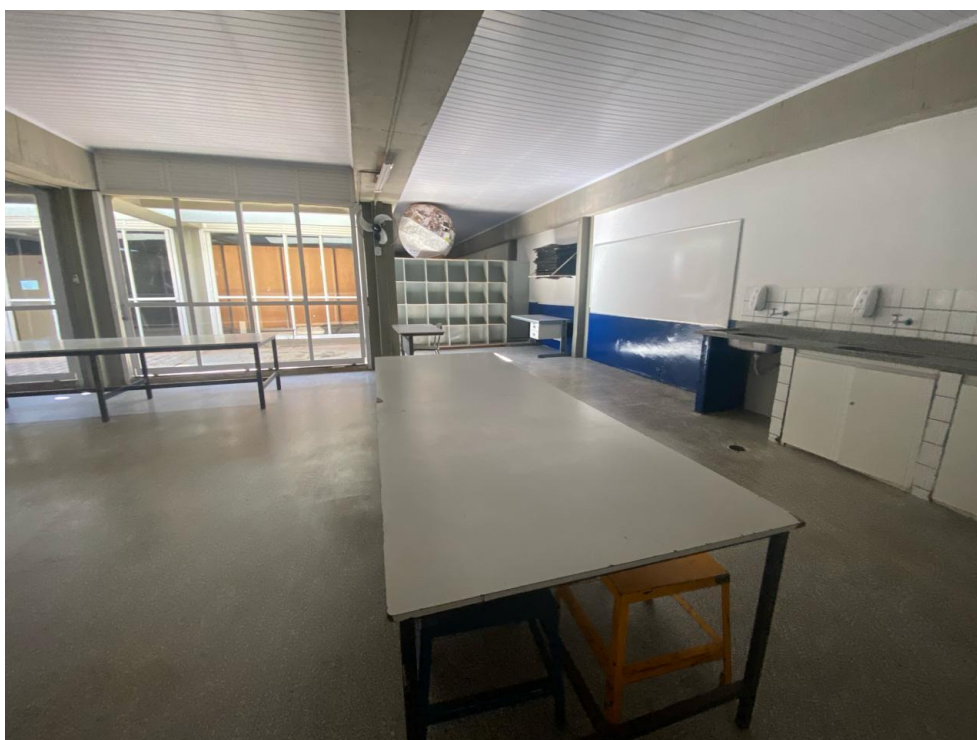
Figura 41 - Placa de inauguração da Escola Parque 210/211 Norte



Fonte: fotografia da autora (2023).

A escola é inclusiva, atendendo a estudantes com necessidades educacionais especiais. Seu prédio dispõe de salas de aula de Artes Visuais, Educação Física, Música, Teatro, laboratório de informática⁴⁵, biblioteca, espaço expositivo, salas para o administrativo, teatro de arena, auditório, refeitório e quadra de esportes. Essa é a única escola que não dispõe de piscina. A maioria das salas possui portas e janelas com abertura para os dois lados da escola, para o pátio central coberto que dá acesso às salas de aula, e para as laterais da escola onde seriam os jardins de inverno, mas que em grande parte foi cimentada. No interior do pátio coberto há pequenas aberturas no telhado proporcionando espaços de luz, com jardins interno. O setor destinado às aulas de Artes Visuais era anteriormente uma grande sala envidraçada, com portas amplas de vidro para os dois lados, com pia e torneira, e que atualmente foi repartido com divisórias, que não chegam até o teto, para abrigar a necessidade de várias salas de aula, mas que não dispõe de portas, o que faz com que o som vaze de uma sala de aula para a outra (figuras 42 e 43).

Figura 42 - Sala de Artes Visuais, Escola Parque 210/211 Norte



Fonte: fotografia da autora (2023).

⁴⁵ O laboratório de informática, também advindo do ProInfo, está em funcionamento e possui programa específico de atendimento desde 2017.

Figura 43 - Sala de Artes Visuais, Escola Parque 210/211 Norte



Fonte: fotografia da autora (2023).

Segundo o PPP (SEEDF, 2023d), a escola já proporcionou formação da comunidade escolar por meio de oficinas e clubes, assim como a formação, em 1999, de Professores Dinamizadores e Regentes de 1ª a 4ª séries das Escola Classe da antiga Escola Candanga. A escola também atendeu aos estudantes de 5ª a 8ª série, entre 2000 e 2008. É possível perceber, em seu PPP, que a escola participou de projetos experimentais para implementação da “Escola Integral”, atendendo a aproximadamente 2.400 estudantes,

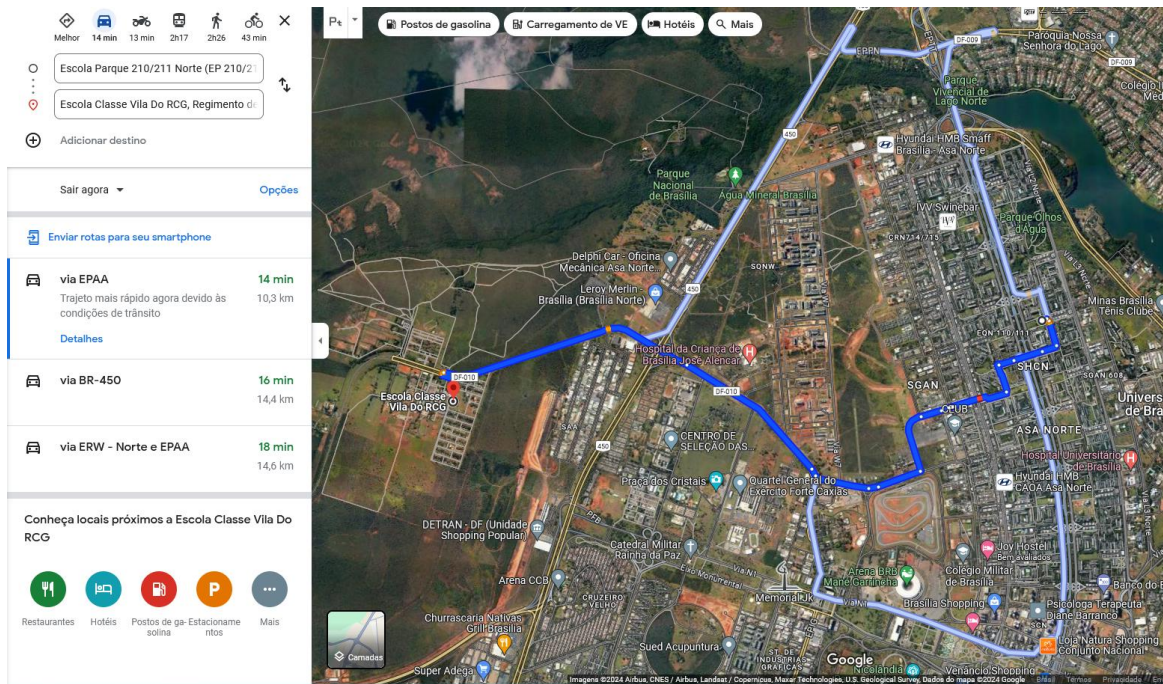
Em 2013 surge outra novidade para a escola, a SEEDF apresentou uma proposta de Escola Integral que seria um modelo a ser seguido e ampliado nos anos seguintes para toda a rede pública de ensino do DF. Assim, a Escola Parque 210/211 Norte passou a atender a Escola Classe 407 norte com todos os seus alunos, no período vespertino uma vez por semana na quarta-feira. Vale ressaltar que nos outros dias da semana, a escola seguia com o atendimento regular das Escolas Classe tributárias da EP 210/211 Norte (SEEDF, 2023d, p.11).

Esses estudantes iam à escola com ônibus fornecidos pela SEEDF. Já em 2014 houve também o atendimento de estudantes advindos do projeto “Correção de Distorção Idade e Série”, assim como estudantes da Classe Especial, modificando novamente a forma de atendimento da escola. Esse atendimento durou somente até o final deste ano letivo. Em 2017, como as outras EP, passa a compor a Rede Integradora. Desde 2020, a escola atende as EC 405 e 411 Norte, Vila RCG⁴⁶ e Aspalha⁴⁷ (figuras 44 e 45), com aproximadamente 600 estudantes nos dois turnos. Interessante observar que esta EP atende a duas EC que não são próximas, exigindo um tempo de deslocamento maior para a chegada à escola. Segundo o PPP (SEEDF, 2023d), existem discrepâncias entre a realidade sociocultural e econômica dos estudantes matriculados nas quatro EC, como por exemplo: existem estudantes que tem que acordar muito cedo e passam muito tempo no trânsito devido a distância entre a escola e sua residência; estudantes que pertencem a comunidades indígenas, em vulnerabilidade social, e algumas que moram perto da escola.

⁴⁶ A sigla RCG significa Regimento de Cavalaria e Guarda. Esta escola está localizada no endereço Rua C Área Especial – Setor Militar Urbano/Complementar.

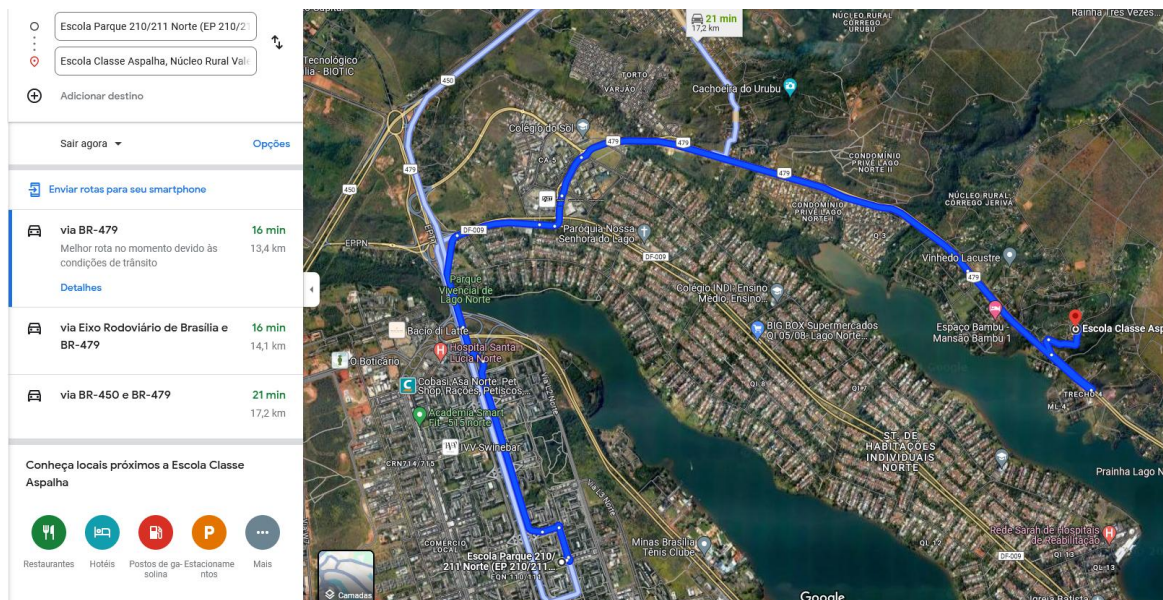
⁴⁷ A escola foi criada com Associação dos Moradores do Vale do Palha, conjunto de chacareiros da região situada no Lago Norte. Esta escola está localizada no endereço Setor de Mansões do Lago Norte - SMLN MI Trecho 4.

Figura 44 - Distância entre a Escola Parque 210/211 Norte e a Escola Classe Vila do RCG



Fonte: Google Maps (2023).

Figura 45 - Distância entre a Escola Parque 210/211 Norte e a Escola Classe Aspalha



Fonte: Google Maps (2023).

O atendimento é feito por quarteto em duas aulas diárias, com aproximadamente 70 minutos, de componentes curriculares/linguagens distintas e FHIS/PPS, que inclui almoço, descanso, lazer e transporte. Os ESV auxiliam nos momentos destinados ao FHIS/PPS, no desenvolvimento de atividades quando há falta de professoras, acompanham os estudantes com necessidades especiais e auxiliam em outras atividades rotineiras da escola como a organização nos banheiros (SEEDF, 2023d). Esta escola é a que possui horário mais diferenciado em relação às demais, onde há espaço para acolhida dos estudantes, tanto na entrada do matutino, quanto antes do lanche no período vespertino, como é possível observar no exemplo de horário dos quadros 11 e 12, que corresponde a um semestre letivo, uma vez que no outro semestre há inversão das disciplinas com três ofertas semanais para duas e vice versa.

Quadro 11 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Matutino da Escola Parque 210/211 Norte

Exemplo de horário do turno Matutino - EP 210/211 Norte					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h às 8h10	Acolhida				
8h10 às 8h30	Café da manhã/Lanche				
8h30 às 9h40	Artes Visuais	Teatro	Educação Física	Música	Artes Visuais
9h40 às 10h	Recreio				
10h às 11h15	Educação Física	Música	Artes Visuais	Teatro	Educação Física
11h15 às 13h	Almoço, descanso e trânsito do estudante (FHIS/PPS)				

Fonte: elaboração própria, baseado no PPP da Escola Parque 210/211 Norte (SEEDF, 2023d).

Quadro 12 - Exemplo de horário presencial de uma turma do turno Vespertino da EP 210/211 Norte

Exemplo de horário do turno Vespertino - EP 210/211 Norte					
Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13h às 14h20	Desembarque, Almoço, descanso (FHIS/PPS)				
14h20 às 15h30	Artes Visuais	Teatro	Educação Física	Música	Artes Visuais
15h30 às 15h50	Recreio				
15h50 às 16h	Acolhimento				
16h às 17h10	Educação Física	Música	Artes Visuais	Teatro	Educação Física
17h10 às 17h30	Lanche/ Café da tarde				
17h30 às 18h	Saída (PPS/FHIS) Transporte escolar				

Fonte: elaboração própria, baseado no PPP da Escola Parque 210/211 Norte (SEEDF, 2023d).

A escola possui 32 professoras regentes nos dois turnos, sendo 16 por turno, quatro de cada componente curricular/linguagem. Dessa forma, a cada ano letivo são formadas 32 turmas, nos dois turnos, de acordo com a lista de estudantes enviadas pelas Escolas Tributárias. Formando então quatro quartetos por turno, onde os estudantes têm aulas dos quatro componentes curriculares/linguagens. A escola se organiza em equipes, que correspondem aos quartetos, onde cada equipe recebe uma cor (amarela, azul, verde e vermelha) e cada turma uma letra A, B, C e D. Dessa forma, por exemplo, a equipe Amarela, possui as turmas Amarela A, Amarela B, Amarela C e Amarela D. A distribuição de turmas é feita seguindo as normativas da SEEDF anualmente.

1.7 A arte no ambiente doméstico e as Escolas Parque

Durante o ensino presencial nas aulas de Artes Visuais das Escolas Parque há o estudo prático e teórico dos conteúdos, os espaços e materiais disponíveis são próprios para a realização das experimentações e produções

em arte. Entretanto, aconteceram mudanças na organização pedagógica quando as aulas foram suspensas em março de 2020 e os estudantes foram para suas casas, sem levar e/ou ter acesso aos materiais coletivos que são disponibilizados na escola. Também muitas vezes, eles não tinham espaço físico adequado para a realização das atividades.

As EP utilizaram durante o período remoto a plataforma Google Sala de Aula, onde foi criada uma sala para cada turma/grupo da EP, com seus estudantes e quarteto de professoras inseridas, e cada componente curricular/linguagem artística foi separada por tópicos. Cada tópico era de responsabilidade de sua professora regente, nesse sentido todas as EP criaram os tópicos Artes Visuais, Teatro/Dança, Música e Educação Física e algumas escolas ainda criaram outros tópicos, como Informes da Direção, Equipe do Serviço de Orientação Especializada (SOE), Coordenação, dentre outros.

Cada escola optou por uma organização dentro das salas/turmas, mas todas criaram os tópicos dos componentes curriculares/linguagens artísticas. Além disso, o horário das aulas nas EP também foi modificado, uma vez que no presencial os estudantes tinham diariamente, duas aulas distintas mais FHIS/PPS. Entretanto, no ensino remoto emergencial, em sua maioria optou-se por uma postagem de um componente curricular/linguagem por dia e FHIS/PPS às sextas-feiras, como pode ser visto no quadro 13.

Quadro 13 - Exemplo de horário no período pandêmico

Exemplo de horário no período pandêmico					
Dia da semana	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Componente curricular/linguagem artística	Artes Visuais	Teatro/Dança	Educação Física	Música	FHIS/PPS

Fonte: elaboração própria.

No ano de 2020, as professoras e equipes gestoras ainda não conheciam a ferramenta Google Sala de Aula nem as extensões e

possibilidades que poderiam ser agregadas a ela, como PDF, formulários, vídeos, Jamboard, perguntas, drive, Google Artes & Culture, apresentações e Meet⁴⁸, dentre outras. Somente uma das EP instituiu o Google Meet como diário, seguindo os horários do presencial, onde as professoras estavam disponíveis de forma síncrona praticamente todos os dias. A quase maioria das outras escolas deixou a cargo das professoras agendar as aulas síncronas. Silva (2021, p. 27-28) reforça essa informação sobre a EP 313/314 Sul e ainda destaca que nessa escola ficou acordado que os Meets não passariam de trinta minutos “para não expor as crianças por muito tempo as telas e também por existir uma dificuldade dos alunos de conexão à rede de internet, portanto, mesmo as reuniões sendo gravadas, este não poderia ser o formato principal das aulas”.

Algumas escolas agendavam reunião de pais e entrega de boletins virtualmente, onde as famílias poderiam conversar com as professoras. Inclusive no ano de 2021 a SEEDF enviou às escolas a Circular nº 22/2021 de 03 de março de 2021, que versava sobre a utilização das ferramentas Google, na qual se pontuava que as professoras poderiam utilizar o Google Meet, *chats*, *lives*, YouTube, WhatsApp ou quaisquer outras ferramentas que possibilitassem interação. Assim, a SEEDF colocava no papel que não havia a obrigatoriedade de utilizar as ferramentas síncronas para a interação.

Havia uma preocupação por parte das professoras em como ministrar essas aulas – que em sua maioria partem da prática – no ensino remoto emergencial e de mostrar que, mesmo em tempos sombrios a educação em Artes Visuais é necessária. Existia também a ansiedade de como fazer com que os estudantes realizassem as atividades em ambiente doméstico, sem o acompanhamento especializado da professora, com responsáveis que muitas vezes não tinham o conhecimento necessário, alguns inclusive com baixa escolaridade. Além do mais, no caso das Escolas Parque, os estudantes tinham que dividir o tempo destinado aos estudos com a Escola Classe.

Feijó, Piccoli e Sperrhake (2021, p.23) ressaltam que a família não é uma substituta da professora, uma vez que a professora possui formação específica para elaborar e realizar as propostas didáticas. Entretanto, durante o

⁴⁸ Nome utilizado no ambiente escolar referente as reuniões de vídeo via Google Meet.

ensino remoto emergencial, muitas famílias acabaram compartilhando o papel da professora, ao acompanhar as atividades em ambiente doméstico. Ademais, durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é comum que exista por parte de algumas famílias uma maior preocupação com a alfabetização. Parte dessas famílias não dão a importância necessária, às vezes por falta de conhecimento, para as experiências sensoriais, motoras e criativas que auxiliam na solidificação desse processo (Oliveira; Scholze, 2021).

Teresa Eça, Julia Mañero e Ana Maeso-Broncano (2020) indicam que a primeira preocupação das professoras foi como ministrar os currículos escolares e preparar os estudantes para os exames, para manter a máquina em funcionamento. Feijó, Piccoli e Sperrhake (2021) apresentam como desafio do ensino remoto emergencial a criação e manutenção do vínculo com a professora. Importante lembrar que quando as aulas foram suspensas no DF, no início de março de 2020, os estudantes tinham tido aproximadamente 15 dias de aulas no ambiente físico escolar, não dando tempo para a criação de vínculo com os estudantes, nem destes com as professoras.

Neste momento os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais atendidos pelas Escolas Parque vinham do Jardim de Infância, que tem uma dinâmica diferente. Esses estudantes estavam em processo de alfabetização, o que começa a ser consolidado efetivamente no 3º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, os estudantes até o 3º ano e em alguns casos até o 4º ano não possuem tanta autonomia para o estudo em casa. A falta de autonomia pode ter diminuído a adesão dos estudantes à realização das atividades remotas. Além disso, as dificuldades socioeconômicas também levaram à exclusão de alguns estudantes durante o ensino remoto emergencial (Bredow; Zamperetti, 2023).

Como apontam Feijó, Piccoli e Sperrhake (2021), havia um cuidado com a sobrecarga das famílias, que continuavam trabalhando, em casa ou externamente. Assim, as professoras tinham o desafio de pensar em atividades que estivessem dentro das possibilidades de acompanhamento das famílias, ou que os estudantes pudessem realizar sozinhos. Conseqüentemente, havia a necessidade de que as atividades fossem muito bem elaboradas, com explicações e orientações claras, para que os responsáveis pudessem conduzir sua realização, sem que restassem dúvidas, e que houvesse também uma

compreensão do conteúdo, bem como de realização da atividade como proposto pela professora (Zamperetti, 2021).

O envolvimento das famílias foi crucial no processo de aprendizagem. Quando não havia esse envolvimento, existia maior dificuldade dos estudantes no acompanhamento das aulas. Muitas vezes acontecia também a priorização de outras atividades, tanto escolares como domésticas, em detrimento das atividades propostas pelas Escolas Parque. Há que se lembrar que os estudantes que frequentam as EP também frequentam a EC em turno contrário, recebendo mais atividades escolares, além de muitos terem de ajudar em tarefas domésticas e cuidar de irmãos mais novos para que os pais ou responsáveis pudessem trabalhar.

Em uma sociedade extremamente midiática e audiovisual, a educação em Artes Visuais tem um papel indispensável. Esta deve se adaptar ao meio em que vivemos, possibilitando uma troca para um movimento participativo e democrático, em que a arte é valorizada no currículo acadêmico e não compreendida como atividades de lazer (Eça; Mañero; Maeso-Broncano, 2020). Ao mesmo tempo, a pandemia levou à “[...] valorização das artes, das produções culturais e práticas educacionais como forma de [re]conhecimento e transformação social” (Zamperetti, 2021, p. 41). Zamperetti (2023, p. 49) apresenta a educação em Artes Visuais como uma maneira de entrever melhores perspectivas para o futuro, levando à “[...] maior criticidade em relação ao consumismo e a presença das tecnologias em rede na nossa vida, imaginação e invenção para criar melhores cenários futuros de sobrevivência, adaptação à reclusão [...] com a manutenção de nossa saúde mental [...]”.

Analice Dutra Pillar e Tatiana Evalte (2021) ressaltam a importância da criação e da exploração sensível e sensória dos materiais utilizados nos trabalhos artísticos, a importância de conhecerem as linguagens artísticas e suas particularidades, experimentando o desenho, a pintura, modelagem, fotografia, dentre outras. Zamperetti (2021; 2023) evidencia que no período pandêmico as materialidades eram reduzidas, as propostas enxutas, os acessos limitados e as interações distantes. Pillar e Evalte (2021) ainda enfatizam que, no período da pandemia, havia o questionamento de como propor exercícios de criação em Artes Visuais para que os estudantes

realizassem em suas casas. Dessa forma, as autoras fazem uma série de perguntas:

E que outros recursos materiais os estudantes dos anos iniciais teriam em suas casas para realizarem experiências artísticas e estéticas [...] Os estudantes teriam os materiais básicos usualmente utilizados? Talvez muitos estudantes não dispusessem e nem tivessem como adquiri-los. Como fazer, então, para que pudessem viver experiências não só com as linguagens visuais da fotografia e do vídeo, mas também com as linguagens plásticas? Que materiais eles poderiam explorar para desenhar, pintar, recortar, modelar, construir? Para muitos estudantes, o acesso a essas linguagens se dá somente na escola, daí a importância de propiciar-lhes experiências significativas. E que espaço teriam em suas casas para explorar essas linguagens? (Pillar; Evalte, 2021, p. 123).

No Ensino Fundamental Anos Iniciais, segmento de ensino atendido pelas Escolas Parque, os estudantes possuem muito interesse nos materiais utilizados nas aulas de Artes Visuais, como por exemplo, canetas, massinhas, argila e tintas. É proposto por Pillar e Evalte (2021) que os estudantes criem seus próprios materiais, como pincéis e massinha de modelar, utilizando materiais disponíveis na natureza ou no cotidiano. Assim eles terão materiais para a realização das atividades propostas e não haverá tanta dependência da compra de materiais, uma vez que estes estudantes poderiam não ter acesso às lojas, por estarem fechadas devido às restrições sanitárias ou por não existirem próximas à residência desses estudantes; também por questões financeiras. Segundo as autoras, dessa forma, durante o ensino remoto emergencial, utilizando os materiais disponíveis em casa, haveria a possibilidade de criação e experimentação em arte.

Durante a elaboração das minhas aulas para o ensino remoto emergencial, ao trabalhar cores, por exemplo, buscava pensar e exemplificar cada uma das cores com elementos do cotidiano, como as frutas, legumes e objetos cotidianos. Para a elaboração dos trabalhos, havia também a possibilidade de utilizar papelão, folhas de papel reutilizadas e até mesmo papel de presente como suporte de desenhos e pinturas, para recorte. Assim como a utilização de canetas esferográficas, carvão de churrasco e terra como ferramenta de desenho, por exemplo. A produção de materiais e instrumentos que ajudem os estudantes a se expressar os deixa mais autônomos na realização dos seus trabalhos, além de retomar e desenvolver o trabalho artesanal (Pillar; Evalte, 2021). Nesse sentido, a promoção de experimentações

artísticas no período remoto, por meio da exploração de materiais, era uma forma de aproximar os estudantes dos exercícios e da criação nas mais diversas linguagens, como o desenho, pintura, recorte e colagem, modelagem, dentre outras (Pillar; Evalte, 2021).

Eça, Mañero e Maeso-Broncano (2020, p. 15, tradução nossa) mencionam que, antes da pandemia,

Como artistas, tínhamos muito medo de instrumentalizar a arte e fizemos o possível para mantê-la em seu lugar elitista e bem cuidada, dentro de cubos brancos e caixas pretas, ou ocasionalmente em performances, eventos, intervenções comunitárias, sempre com a autoria bem protegida. E, em poucas semanas, festivais, concertos, exposições e performances foram cancelados!

Segundo as autoras (Eça, Mañero e Maeso-Broncano, 2020), a pandemia modificou tudo, pois, em poucos dias, com o cancelamento dos eventos artísticos, os artistas e espaços culturais começaram rapidamente a postar vídeos na internet, assim como convocaram a população para ler livros, assistir a filmes e produzir desenhos e pinturas em casa. Os museus que não tinham seu acervo ou exposições disponibilizadas na internet se movimentaram para fazê-lo, bem como houve a oferta de programas educativos e cursos por meio remoto.

Em relação aos recursos que poderiam ser utilizados nas aulas de Artes Visuais, no ensino remoto emergencial, Weber (2021) propõe que os estudantes tivessem acesso a espaços virtuais para entrar em contato com produções artístico-culturais. Assim, são sugeridos pela autora, sites de museus, acervos de artistas, galerias, para que pudessem então visualizar obras de arte, com uma proposta motivadora que possibilitasse a percepção e a reflexão (Weber, 2021). Entretanto, como dito anteriormente essa não era a realidade da maioria dos estudantes atendidos pelas EP, principalmente pelas dificuldades de acesso à internet e a um pacote de dados que permitisse usar a internet para acompanhar as aulas nas duas escolas. Além disso, alguns responsáveis optaram por realizar as atividades escolares por meio do material impresso, o que dificultava ainda mais o acesso a sites, sejam eles de qual natureza fossem. Dessa forma, a ideia amplamente difundida que os estudantes teriam o mundo em suas mãos, com acesso ao conhecimento de diversas localidades, tornou-se uma falácia.

Havia a necessidade de planejar aulas que levassem em conta o tipo de conexão que as famílias dispunham, os recursos digitais e os materiais, assim como propostas que envolvessem os estudantes de forma autônoma, levando em consideração a sua idade, uma vez que muitas estavam iniciando a alfabetização, ou em processo de se alfabetizar, para garantir o seu protagonismo e interesse. Muitas vezes, atividades que tinham em sua proposta excesso de direcionamento, poderiam limitar a adesão dos estudantes e das famílias, devido não somente a ausência de materiais, mas também de espaço físico (Oliveira; Scholze, 2021).

Nogueira (2021) aponta que as atividades do fazer artístico foram as mais prejudicadas durante o ensino remoto emergencial. Segundo a autora, é no fazer artístico, na produção, que o potencial do estudante é estimulado, onde os estudantes acionam

[...] sua racionalidade, buscando os conhecimentos técnicos da linguagem pela qual se quer expressar. Nesse processo dialético, que envolve racionalidade (por meio do conhecimento técnico) e emoção (sensibilidade), é que a produção artística se realiza de forma ímpar [...] (Nogueira, 2021, p. 10).

Para a autora, o fazer artístico, no ensino de arte, deve existir, sendo tão importante quanto a contextualização histórica e a apreciação ativa para a formação estética dos estudantes. Aulas práticas são eficazes para a compreensão de conteúdos teóricos. Esta é uma excelente e importante metodologia do processo de ensino e aprendizagem. Elas estimulam os estudantes a participar de forma ativa da construção e desenvolvimento das atividades (Oliveira *et al.*, 2021). Essa conexão entre teoria e prática é o que torna o conhecimento pertinente, fazendo com que haja a compreensão, a assimilação e a posterior aplicação do que foi aprendido em sala de aula.

É no fazer artístico, na criação que as possibilidades, dificuldades e desafios impostos pelo material são percebidos (Nogueira, 2021). No espaço de sala de aula, há um entusiasmo dos estudantes quando há propostas de trabalho práticos, de criação em arte, uma vez que existe prazer e diversão nas práticas artísticas, no trabalho com linguagens e materiais (Araújo; Queiroz, 2021). É no trabalho com os materiais que os estudantes percebem o quão complexo é o trabalho com os materiais e com o fazer/criação/expressão

artísticos e passam a valorizar o trabalho dos artistas e o lugar da Arte na sociedade (Nogueira, 2021).

Durante o ensino remoto emergencial, o fazer artístico se mostrou insatisfatório para algumas professoras (Nogueira, 2021). Além disso, o fazer coletivo, a troca de conhecimentos e as apresentações dos seus trabalhos para a turma com retornos instantâneos foram muito prejudicados. A falta da prática e a prevalência da teoria na maioria dos casos agravaram a precarização dos aprendizados em Artes Visuais, assim como das relações entre os conteúdos de arte. A falta da experiência sensível enfraquece a formação de forma ampla, diminuindo as possibilidades de aprendizagem e de ampliação de repertório (Oliveira; Silva; Perini, 2021).

Nas Escolas Parque a teoria permeia a prática e a experimentação em Arte. Em poucos casos, as professoras ministram aulas totalmente teóricas, uma vez que o comum é que existam aulas práticas junto com a teoria. Então, durante o ensino remoto emergencial, houve casos, da prevalência da teoria em detrimento da prática, com apresentações em PDF, formulários, vídeos e Podcast de teorias relacionadas às Artes Visuais, ou aulas práticas com acesso a materialidades mínimas e muitas vezes alternativas, sem o acompanhamento “corpo a corpo” das professoras, como acontece nas Escolas Parque durante o ensino presencial.

2. ALGUNS CONCEITOS SOBRE O PERÍODO PANDÊMICO NA EDUCAÇÃO

A seguir apresento alguns conceitos que serão utilizados ao longo do texto. Escolheu-se apresentá-los no início do texto sobre o ensino remoto emergencial com a intenção de que o leitor se familiarize com os termos e conceitos utilizados. Salientamos que muitas das referências utilizadas datadas do ano de 2020 foram escritas logo no início da pandemia, onde todos estavam compreendendo o que estava acontecendo e como seria o curso das coisas. As decisões educacionais por vezes ainda não estavam tomadas, em alguns casos de autores as aulas haviam sido suspensas recentemente e os estudos iniciais para implantação de alternativas para as escolas ainda estavam em curso.

2.1 Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE)

O termo TICE (Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão) foi criado por Gilberto Lacerda Santos em 2010, a partir do conceito de TIC⁴⁹ (Tecnologias de Informação e Comunicação) (Santos, 2011; Bellucci; Santos, 2021; Santos, 2021). O termo TICE

[...] integra o termo “digital”, para claramente excluir as tecnologias analógicas com esta mesma finalidade (informar e comunicar), bem como o termo “expressão”, para claramente incluir as possibilidades inéditas de autoria de conteúdos diversos (textos, sons e imagens), proporcionadas pelas tecnologias decorrentes da Informática. As TICE fazem, portanto, alusão direta às possibilidades inéditas de se informar, de se comunicar e, sobretudo, de se expressar, que somente os aparatos digitais (como os computadores, os tablets e os telefones inteligentes), os ambientes virtuais (como as redes sociais, as páginas eletrônicas, os blogs e a própria Internet) permitem (Bellucci; Santos, 2021, p. 2).

As TICE são diferentes das TIC, uma vez que elas saem do meio da tecnologia⁵⁰, do simples suporte tecnológico, e agregam também os indivíduos,

⁴⁹ As TIC, como aponta Carmo (2015, p. 13), “[...] servem para informar e comunicar, correspondendo assim a todos os meios e processos que envolvem a comunicação humana”.

⁵⁰ O termo “tecnologia” é compreendido aqui, conforme Carmo (2015), como tudo o que é criado ou utilizado pelos seres humanos para atender as suas necessidades. Assim, “tecnologia é um conjunto de elementos que envolve: conhecimento, ferramentas, processos e materiais criados para atender às necessidades humanas. Pode também referir-se à técnica

pois atuam além de uma forma de transmissão de informação, um meio de comunicação e expressão entre os indivíduos, que trabalham em conjunto. As TICE podem ser consideradas então um grupo de

[...] instrumentos e mecanismos digitais, eletrônicos e virtuais, que possibilitam a troca de mensagens e informações, a interação social e o posicionamento dos indivíduos diante de situações, fatos ou pessoas com os quais se relacionam, independentemente de tempo ou lugar onde se encontram (Mathias, 2010, p.10).

Nesse sentido, as TICE trabalham no processo de construção e compartilhamento de conhecimentos (Belluci; Santos, 2021). Elas, atualmente, ocupam um bom espaço na vida dos indivíduos e foram essenciais durante o período de ensino remoto emergencial na pandemia, uma vez que possibilitaram a expressão das professoras e estudantes dando mais oportunidades para que os processos de ensino e aprendizagem ocorressem.

2.2. Ambiente Virtual de Aprendizagem e Google Sala de Aula

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são, para Pereira, Schmitt e Dias (2007), ferramentas e recursos tecnológicos que usam o ciberespaço⁵¹ para mediar e disponibilizar conteúdos, bem como possibilitar a interação a distância entre os participantes daquele espaço que é parte do processo educativo. A aprendizagem é então construída por meio da “[...] interação entre alunos, professores e tutores, através de recursos disponibilizados no ambiente” (Meyer, 2022). Para que haja um processo educacional completo e com qualidade é necessário que uma série de fatores intervenha, como “[...] envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores,

para produzir ou utilizar algo” (Carmo, 2015, p. 12). Nessa compreensão, a roda, a caneta, o papel, a carta, o rádio e o computador são tecnologia.

⁵¹ Para Pierre Levy (1999, p. 17) o ciberespaço, também chamado pelo autor de “rede”, é um meio de comunicação que “surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. Nessa perspectiva, como mecanismo de comunicação interativa e comunitária é um dos recursos da inteligência coletiva (Levy, 1999). A inteligência coletiva é compreendida por Levy (2007, p.28-29), como uma “*inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. [...] a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas [...]*”.

monitores e equipe técnica, assim como ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente” (Pereira; Schmitt; Dias, 2007, p. 4-5).

O AVA é entendido como um *software* educacional, que utiliza a Internet, com o intuito de proporcionar de forma integrada e virtual: interações síncronas e assíncronas, levando em conta o tempo e o espaço de cada participante do processo educacional; ofertar materiais didáticos e arquivos diversos tais como publicações, imagens, vídeos; criação de variadas atividades como fóruns e tarefas; integração de ferramentas diversas como Wiki, chat, fóruns; organização de processos administrativos e pedagógicos; elaboração de atividades individuais e em grupo, oportunizando interações entre os usuários deste espaço (Pereira; Schmitt; Dias, 2007; Horta; Lucas, 2021; Meyer, 2022). Nessa perspectiva, os AVA

proporcionam o redimensionamento do ensinar e do aprender que, antes, era realizado principalmente no espaço escolar. Esse redimensionamento permite que o espaço e o tempo de aprendizagem sejam ampliados e o conceito de ensinar tome, por conseguinte, novas proporções [...] (Araújo Júnior; Marquesi 2009, p. 358).

Nesse caso, estudantes e professoras têm funções diferentes, os estudantes precisam adquirir maior autonomia para aprender, enquanto que as professoras transformam-se em mediadoras, facilitadoras do processo de aprendizagem (Araújo Júnior; Marquesi 2009). Os AVA são também “compreendidos como um ambiente em rede, utilizado para apoiar o processo de ensino-aprendizagem na educação presencial e a distância” (Meyer, 2022, p.193). Tori (2010b, p.129-131) aponta os principais recursos encontrados no AVA, como:

- gerenciamento do curso: criação de cursos, disciplinas, matrícula de alunos, gerenciamento de senhas, registro de atividades e de acessos realizados pelos usuários, cálculo e publicação de notas, etc.
- gerenciamento de conteúdo: armazenamento, gerenciamento, edição e exibição de conteúdo multimídia;
- disco virtual: área de trabalho, que pode ser individual ou compartilhada, na qual o usuário pode fazer downloads, uploads e visualização de conteúdos; [...]
- mensagem instantânea: serviço de mensagem que possibilita a comunicação síncrona e a troca de documentos entre usuários que estejam conectados ao sistema; [...]
- compartilhamento de recursos: permite que um ou mais usuários compartilhem a tela, um documento ou recursos de seus computadores;

- avaliação: recursos para gerenciamento da aplicação e correção de avaliações (testes de múltipla escolha ou provas dissertativas), com possibilidade de sorteio de questões e de alternativas, programação de horário para disponibilização da avaliação aos alunos, controle de tempo de realização, correção automática, cálculo e publicação de médias, geração de estatísticas e até mesmo feedback automático ao aluno sobre o seu desempenho;
- área de apresentação do aluno: oferece ao aluno, ou grupo de alunos, recursos similares aos disponíveis ao professor para publicação de conteúdo multimídia.

Os recursos e ferramentas disponíveis no AVA são aplicados de acordo com a proposta pedagógica do curso e/ou disciplina e possibilitam aos usuários maior interação, colaboração e auxiliam a construção da aprendizagem. Antes da pandemia de COVID-19 provavelmente o AVA mais conhecido era o Moodle⁵², entretanto com o advento da pandemia outros ficaram em evidência como o Google Sala de Aula e o Blackboard⁵³, pois se tornaram uma solução para o ensino remoto emergencial, tanto da educação básica quanto da educação superior, públicas e privadas.

O Google Sala de Aula, do inglês Google *Classroom*, foi a plataforma escolhida pela SEEDF para hospedar as aulas do ensino remoto emergencial de toda a rede pública do DF, à exceção do ensino profissionalizante que foi realizado no Moodle. Por esse motivo explicaremos de forma mais aprofundada o funcionamento do Google Sala de Aula, que também foi denominado no Distrito Federal de Plataforma Escola em Casa DF⁵⁴.

O Google Sala de Aula foi lançado oficialmente em 2014, e é uma plataforma em que a escola é credenciada para utilização do *Google Workspace for Education* – atualmente há também o aplicativo do Google Sala de Aula, disponível para Android e IOS que possui praticamente os mesmos recursos da versão web. Após o credenciamento, o administrador de Tecnologia de Informação (TI) da instituição de ensino cria as contas para os demais membros da comunidade escolar que utilizarão o serviço, tais como: gestores, professoras, estudantes, administrativo, secretaria escolar (Google,

⁵² Moodle é a sigla amplamente difundida de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, criado por Martin Dougiamas em 2001, é “um software ‘livre’, o qual pode ser configurado de acordo com o objetivo e a proposta pedagógica do curso ou disciplina. Isso permite que haja um fornecimento de um conjunto de ferramentas mais flexível para apoiar tanto a aprendizagem quanto os cursos totalmente online” (Meyer, 2022, p.198).

⁵³ O Blackboard foi fundado em 1997 nos Estados Unidos e é um AVA, um software pago, para fins educacionais.

⁵⁴ <https://escolaemcasa.se.df.gov.br/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

2023). O acesso ao *Google Workspace for Education* possibilita acesso de professoras e estudantes a diversas ferramentas do Google, como por exemplo: Gmail, Agenda, Drive, Apresentações, Formulários, Planilhas, Documentos, Meet, Desenhos. O professor no Google Sala de Aula pode,

de uma forma bem simples, criar, gerenciar e compartilhar links de acesso para turmas, publicar informações no mural, customizar o tema e a foto da turma, enviar e-mails para usuários, criar testes, receber arquivos, realizar videoconferências (Meet), avaliar os alunos por meio da área de notas etc. (Horta; Lucas, 2021).

No Distrito Federal, em abril de 2020, segundo aponta Nakata (2020, p.77), a Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão (SINOVA),

após análise técnica e de customização do pacote de serviços educacionais fornecidos pela bandeira *Google for Education* (GSuite), informou a disponibilização da plataforma digital para o projeto Escola em Casa DF. Essa plataforma permitiu a confecção de salas de aula virtuais (*Classroom*) nos moldes como os estudantes foram distribuídos fisicamente nas escolas.

A plataforma possui navegação intuitiva e possibilita que as professoras distribuam as aulas em tópicos. Sua interface é parecida à de uma rede social, proporcionando o acesso pelos estudantes de forma mais lúdica (Costa *et al.*, 2021). Para que o estudante tivesse acesso ao Google Sala de Aula, plataforma Escola em Casa DF, era necessário que o estudante tivesse um e-mail institucional, criado pela própria SEEDF, com senha. Deveria *logar* diretamente no aplicativo, no site do Google Sala de Aula ou Escola em Casa DF, mas para isso era necessário que houvesse um computador, tablet ou smartphone conectado a internet. Muitos responsáveis enfrentavam dificuldades tanto com a disponibilidade do dispositivo, que na maioria das vezes era um smartphone compartilhado com todos da casa (incluindo adultos e estudantes), quanto com o acesso à internet (Globo, 2020d). O GDF à época fez a contratação da internet que seria disponibilizada gratuitamente para estudantes e responsáveis, quando *logados* no aplicativo Escola em Casa DF. Mas para ter acesso era necessário ter um smartphone pessoal, com memória disponível para salvar o aplicativo do Escola em Casa DF, *logado* na conta institucional da SEEDF. Entretanto, a maioria das famílias e profissionais da

educação não conseguiram fazer uso da internet gratuita nem no ano de 2020 nem em 2021 (Globo, 2020c).

A possibilidade de organização da sala de aula por tópicos facilitou a organização das Escolas Parque do Plano Piloto, que trabalham em sistema de quarteto de professores, uma vez que dentro de uma sala de aula estavam inseridas, normalmente as quatro professoras dos componentes curriculares/linguagens atendidas por aquela turma, mais alguns membros da equipe da escola.

2.3. Comunicação Síncrona e Assíncrona

Os AVA podem utilizar comunicação síncrona e assíncrona. São essas formas de comunicação que também possibilitam que os estudantes participem das aulas em momentos e espaços geográficos distintos.

As atividades síncronas são muito parecidas a uma sala de aula presencial, em que professoras e estudantes estão conectados ao mesmo tempo (Vaz, 2009). Nessas atividades o “emissor e receptor se comunicam em tempo real, não havendo intervalo de tempo considerável entre emissão e respectiva recepção ou entre recepção e emissão de respectiva resposta” (Tori, 2010a, p.50). Nelas há maior interação e conseqüentemente há maior sensação de proximidade entre os envolvidos (Tori, 2009). Um *chat*, uma aula *online* ou uma videochamada são formas de comunicação síncrona.

Já nas atividades assíncronas, “emissor e receptor se comunicam em momentos diferentes, havendo intervalo de tempo considerável entre emissão e respectiva recepção ou entre recepção e emissão da respectiva resposta” (Tori, 2010a, p.55). Possuem tempos diferentes, o estudante pode acessar o material disponível no AVA no momento que lhe convier, trazendo maior flexibilidade uma vez que pode acontecer em qualquer horário e local. O e-mail, os fóruns, quadros de avisos, atividades de leitura, postagens de atividades são formas de comunicação assíncrona.

Tori (2009) enfatiza que o máximo de sincronismo nem sempre é a melhor escolha para as atividades de aprendizagem, dado que muitas vezes a comunicação assíncrona pode contribuir para o desenvolvimento de raciocínios mais elaborados, como por exemplo, o pensamento crítico. Dessa forma, o

autor aponta a mescla entre atividades síncronas e assíncronas para melhores resultados no processo de ensino e aprendizado.

2.4 Diferença entre Educação a Distância, ensino remoto emergencial e ensino híbrido

Devido à suspensão das aulas presenciais e o fechamento das escolas, bem como de universidades, em decorrência do coronavírus, houve a necessidade de se pensar soluções para que os estudantes ficassem o menor tempo possível sem aulas e conseqüentemente sem perder o vínculo escolar. Diversos países discutiam formas para que o convívio escolar fosse mantido mesmo a distância, e as tecnologias, principalmente a internet, se tornaram uma possível solução para a questão (Arruda, 2020). No debate relacionado à implementação das tecnologias para continuidade do ensino havia uma grande questão sobre a falta de acesso de grande parte da população, assunto este discutido também por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a própria Organização das Nações Unidas (ONU) (Arruda, 2020).

Todos esses organismos apontavam para a necessidade de assegurar igualdade de acesso às TICE, quando da substituição da educação presencial para a remota. Joye, Moreira e Rocha (2020, p.13) observam que “neste momento, surgem diversos termos, tais como EaD, educação virtual, educação domiciliar (*homeschooling*), ensino remoto, educação mediada com TDICs, os quais deixam pais, professoras e alunos bastante confusos”.

Nesse cenário inicialmente o termo Educação a Distância (EaD) foi muito utilizado, de forma errônea, para denominar as aulas que vieram a acontecer de maneira remota, indicando “[...] uma similaridade com um modelo educacional consolidado durante décadas e que possui diversas particularidades [...]” (Junqueira, 2020, p. 32) causando uma confusão conceitual, o que ajudou a aumentar o preconceito que já existia com essa modalidade de ensino (Hodges *et al.*, 2020; Joye; Moreira; Rocha, 2020). Dessa forma, sentiu-se a necessidade de conceituar os termos Educação a Distância (EaD), ensino remoto emergencial e ensino híbrido.

2.4.1 Educação a Distância (EaD)

A EaD, seria para Joye, Moreira e Rocha (2020, p.7), a mediação do conhecimento entre professoras e estudantes,

[...] por meio de interação síncrona e/ou assíncrona em espaços e tempos distintos, com ou sem o uso de artefatos digitais. O termo “a distância” explicita sua principal característica: a separação física do professor e do aluno em termos espaciais, não excluindo, contudo, o contato direto dos alunos entre si ou do aluno com o professor, a partir do uso dos meios tecnológicos.

Nessa perspectiva, a EaD compreende atualmente a utilização das tecnologias da internet para criar um conjunto de soluções que sirvam de suporte para que a aprendizagem aconteça (Moreira; Schlemmer, 2020). Nesse sentido, a EaD mediada por tecnologias exige competências e habilidades para utilização das TICE, dessa forma, segundo Bredow e Zamperetti (2021), o estudante é agente do processo. Santos (2014, p.279) ressalta a importância do cumprimento de dois tipos de requisitos para que a EaD mediada por TICE aconteça. Primeiro é preciso

[...] todo um aparato tecnológico, suprido por dispositivos materiais de acesso ao mundo da Cibercultura⁵⁵ (computadores, tablets, smartphones etc., conectados à Internet). Por outro lado, é necessário todo um aparato cognitivo, suprido por dispositivos imateriais necessários para o manuseio das informações e dos conhecimentos que caracterizam a Cibercultura (competências, habilidades e atitudes específicas para a exploração autônoma e crítica das TICE).

A EaD consiste na constante interação entre os sujeitos, as tecnologias e a informação (Moreira; Schlemmer, 2020). Na organização educacional em que o Brasil estava quando começou a pandemia, as escolas públicas não dispunham de dispositivos tecnológicos gratuitos ofertados para os estudantes nas escolas, como aconteceu, por exemplo, em outros governos como o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo)⁵⁶ ou o projeto Um

⁵⁵ Cibercultura, para Levy (1999, p. 17), significa “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (nota nossa).

⁵⁶ O ProInfo foi criado pelo MEC em 1997, com o intuito de proporcionar a utilização da tecnologia como ferramenta de melhora pedagógica no ensino público fundamental e médio (FNDE, s.d.a). A coordenação do ProInfo sempre foi federal com operacionalização local, organizada pelos Estados, Municípios e o Distrito Federal (Xavier, 2013). O Distrito Federal aderiu ao programa em 1997, com o primeiro Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) instalado em 1998 (Xavier, 2013). As cinco Escolas Parque do Plano Piloto receberam

Computador por Aluno (UCA)⁵⁷, ambos inseridos na educação básica. O que impossibilitou a utilização e empréstimo desses dispositivos a estudantes e professoras. Também não havia programas, em nível nacional, de formação continuada para professoras e de utilização das tecnologias em sala de aula, com os estudantes, que dessem conta da demanda das professoras das redes públicas quanto a conhecimentos relacionados à utilização dos dispositivos e *softwares*. Santos (2014, p.279) aponta que a qualidade da EaD mediada por TICE é

[...] diretamente proporcional à qualidade da inclusão e da fluência digitais dos atores das relações educativas virtuais, aos quais se demandam competências, habilidades e atitudes qualitativamente diferentes daquelas requeridas pela sala de aula convencional: autonomia, criatividade, interatividade, colaboração, compartilhamento, concisão, engajamento, pertinência, autogestão, entre outras [...].

Meireles e Schimiguel (2021) enfatizam que a interação, na EaD, acontece de forma organizada, com diversas possibilidades de feedback rápido pela internet em atividades síncronas e assíncronas, proporcionando que a interação aconteça entre estudante e professora, ou ainda, entre estudante e estudante. Para que a EaD aconteça deve-se lançar mão da utilização de diversos meios tecnológicos como os AVA, que possuem diversos recursos de áudio, vídeo e texto, o que possibilita outras interações para além da linguagem escrita.

Os profissionais que atuam na EaD são tão capacitados quanto os que atuam na educação presencial e passam por formações específicas. Além da professora, há os tutores da disciplina, com formação na área do curso ou em áreas correlatas. Os estudantes da EaD normalmente são adultos com motivações para estudar de forma autônoma e, em grande parte dos casos, “[...] o aluno é o centro da aprendizagem” (Joye; Moreira; Rocha, 2020, p.23).

Para Hodges *et al.* (2020) o aprendizado *online* eficiente possui *design* e planejamento minucioso, exige investimento em sistemas de apoio ao

laboratórios e computadores do ProInfo. Tive a oportunidade de trabalhar no laboratório de Informática oriundo do ProInfo na Escola Parque 313/314 Sul entre os anos de 2018 e 2020.

⁵⁷ O projeto Um Computador por Aluno, foi criado com o intuito de intensificar as Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas (FNDE, s.d.b). Eram distribuídos computadores portáteis aos estudantes da rede pública de ensino, como forma complementar as ações de inserção tecnológica. Tive a oportunidade de utilizar os UCAs em 2011 na Escola CEF 01 do Planalto, localizado na Vila Planalto, em Brasília.

estudante, que demanda tempo para ser detectado e criado, possui equipe qualificada. Todos esses fatores impactam consideravelmente a qualidade do ensino ofertado. A docência, na EaD, é compartilhada com outros profissionais como as professoras conteudistas, o designer educacional, os produtores de multimídia, os ilustradores, os gestores do AVA, dentre outros (Joye; Moreira; Rocha, 2020). Junqueira (2020, p.32-33) enumera algumas características da EaD,

[...] A modalidade abrange um conjunto de saberes e práticas que incluem o trabalho de uma equipe multidisciplinar que planeja e executa ações pedagógicas de um curso a distância. A realização de um curso de EaD demanda meses de planejamento e preparação de desenho didático e conteúdos, adequação de interfaces e materiais digitais, treinamento de tutores etc. Todo o trabalho é desenvolvido por uma equipe multidisciplinar [professores(as), pedagogos(as), designers, programadores(as)] que deve desenvolver processos de aprendizagem que contemplem os aspectos cognitivos e afetivos do ser humano a fim de que as necessidades do(a) aluno(a) sejam atendidas.

Entretanto, com a necessidade, devido à pandemia, da mudança do presencial para o *online* de forma rápida, não houve, na grande maioria dos casos, essa organização particular, típica da EaD (Hodges *et al.*, 2020). Faz-se necessário lembrar que desde a instituição da LDB de 1996, a EaD é reconhecida como modalidade educativa e no Decreto Lei nº 9.057/2017 seu conceito foi consolidado em seu Art. 1º (Brasil, 2017a),

considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

O Decreto apresenta uma relação entre professora e estudante quando aponta que haverá uma mediação didático-pedagógica, assim como apresenta a tecnologia como um vínculo para o alcance de uma aprendizagem significativa. O documento ainda normatiza, em seu Art. 2º que “a educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados” (Brasil, 2017a). Assim

como assegurava a oferta do Ensino Fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais,

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

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

II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;

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

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

V - estejam em situação de privação de liberdade (Brasil, 2017a).

Com a fundamentação legal já existente, quando ocorreu o fechamento das escolas, devido à pandemia de COVID-19, o MEC e as Secretarias de Educação já possuíam respaldo legal para que as aulas fossem ministradas de forma remota. Como mencionado anteriormente, após ser utilizada a nomenclatura EaD para denominar, inicialmente, o ensino realizado na pandemia, houve a compreensão de que os cursos ofertados *online* em situações emergenciais, de crise, como a pandemia, são muito diferentes do aprendizado *online* bem planejado (Hodges *et al.*, 2020).

2.4.2 Ensino remoto emergencial

Houve então, a necessidade de criar uma nomenclatura para o ensino ocorrido de forma *online* durante a pandemia. Joye, Moreira e Rocha (2020) denominaram de “atividade educacional remota emergencial”; Hodges *et al.* (2020) de “Ensino Remoto Emergencial”; Arruda (2020) e Paiva (2020) de “educação remota emergencial” e; Pillar e Evalte (2021), Silva (2022) e Zamperetti (2021) de “ensino remoto”. Utilizaremos o termo ensino remoto emergencial, uma vez que representa o momento vivido no período pandêmico quando relacionado à oferta educacional *online*. Joye, Moreira e Rocha (2020) apontam que o termo remoto, muito utilizado pela área de Tecnologia de Informação (TI), se refere a não presencialidade. Dessa forma, na área educacional, faz referência à mudança de espaço físico, que antes era presencial e no momento da pandemia torna-se digital, remoto. Assim, remoto faz referência a um distanciamento geográfico. Já a utilização da palavra

“emergencial” “sinaliza-se pela interinidade das ações; no nosso caso, das ações educacionais” (Paiva, 2020, p. 63).

Por não ter legislação própria, o ensino remoto emergencial, não foi considerado a época por alguns autores, como uma modalidade de ensino, mas sim, como opção emergencial e temporária, preserva o vínculo com a escola e os processos de ensino e aprendizagem que eram desenvolvidos de forma presencial (Arruda, 2020; Meireles; Schimiguel, 2021; Silva, 2022; Hodges *et al.*, 2020). Nele as aulas são totalmente remotas – se não fosse o estado emergencial seriam desenvolvidas totalmente presenciais, – e quando a crise acaba ou arrefece retorna para o modelo totalmente presencial ou híbrido (Meireles; Schimiguel, 2021). As aulas do ensino remoto emergencial acontecem de “[...] modo síncrono (vídeo aulas, aula expositiva por webconferência, etc.), e assíncrona por meio de atividades em ambiente virtual de aprendizagem – AVA” (Silva, 2022, p.8).

Nesse sentido, o ensino remoto emergencial não tem como objetivo recriar um modelo educacional novo, mas proporcionar acesso temporário aos conteúdos e suportes educacionais, com o intuito de minimizar os efeitos do distanciamento físico durante a crise (Joye; Moreira; Rocha, 2020; Meireles; Schimiguel, 2021). Como observam Meireles e Schimiguel (2021), atividades remotas e até as mais preparadas para EaD possuem limitações, que não substituem a experiência escolar presencial, sobretudo quando executadas para um grande número de estudantes, como ocorre com a Educação Básica.

No ensino remoto emergencial existe a utilização, em sua maioria, de um “[...] modelo expositivo tradicional no qual o aluno se torna um mero repositório de informações [...]” (Joye; Moreira; Rocha, 2020, p.13) e a professora, uma transmissora de conteúdos, ficando suas funções restringidas a elucidar dúvidas. Junqueira (2020, p.33-34) enfatiza que, muito provavelmente, o maior problema do ensino remoto emergencial “[...] tenha sido a tentativa de transferir práticas escolares, conteudistas e centradas no(a) professor(a), para o formato *online* a distância, tentando preservar as atividades da sala de aula presencial”. Além disso, a necessidade de implementação rápida do ensino remoto emergencial fez com que a qualidade dos cursos ministrados fosse reduzida, uma vez que elaborar e colocar em prática um curso completo pode demorar meses (Hodges *et al.*, 2020).

Nas Escolas Parque aconteceu de forma diferente, uma vez que no presencial as aulas eram muito práticas, com experimentação de materiais, práticas artísticas, espaços, vivência de experiências diversas, quando da união de componentes curriculares e linguagens artísticas distintas. Quando foi inserido o ensino remoto emergencial, as professoras se viram com um grande problema ao terem que levar para o AVA as particularidades que havia no ensino presencial.

Autores como Joye, Moreira e Rocha (2020) afirmam que “[...] no ensino remoto, a interação ocorre de forma unilateral (professor-aluno)” (Joye; Moreira; Rocha, 2020, p.15). Entretanto, após passada a experiência –, importante lembrar que as autoras escreveram no início do ensino remoto emergencial – vimos que nem todas as escolas optaram por esse formato, uma vez que havia escolas que utilizavam, por exemplo, o Google Meet (ou ferramentas digitais similares de comunicação por vídeo) diariamente, onde havia a oportunidade de os estudantes participarem de forma mais ativa das aulas. No momento da coleta de dados, em conversa com a equipe gestora das Escolas Parque do Plano Piloto, somente uma das escolas utilizava, por orientação da equipe gestora, a ferramenta Google Meet diariamente com os estudantes. Mesmo assim, parte da turma não acessava, necessitando então que houvesse a oferta de outros meios de acesso aos conteúdos, como aulas assíncronas postadas na plataforma e entrega de material impresso.

O ensino remoto emergencial não se delimita somente pelo acesso tecnológico e utilização da Internet. Há a necessidade de compreensão de que existe uma questão maior, como as professoras, estudantes e responsáveis confinados; com famílias que também possuem fragilidades, solicitam atenção, e têm dificuldade de acesso (Arruda, 2020; Hodges *et al.*, 2020). Para Arruda (2020), no ensino remoto emergencial, as professoras podem ministrar suas aulas em formatos de *lives*, utilizando tempos próximos aos das aulas presenciais – o que envolveria todos os estudantes. Entretanto essas aulas também podem ser gravadas, viabilizando o acesso às aulas para os estudantes que não tenham a possibilidade de assisti-las naquele momento. Nesse sentido Hodges *et al.* (2020, p.10) ponderam que

[...] todo esse trabalho deve ser realizado tendo em mente que a mudança para o ERT⁵⁸, provavelmente, não será a prioridade de todos(as) os(as) envolvidos(as). Professores(as) e equipes administrativas precisam pensar que os(as) alunos(as) talvez não possam frequentar os cursos de imediato. Nesse caso, atividades assíncronas são mais adequadas que atividades síncronas. A flexibilidade, tanto com prazos para tarefas, como políticas institucionais e de cursos, deve ser pelo menos considerada.

Diferentemente da EaD, no ensino remoto emergencial, geralmente as professoras são responsáveis por tudo, como o planejamento e elaboração das aulas, “[...] seleção de conteúdos, produção de videoaulas, implementação de aulas em AVAs [...]” (Joye; Moreira; Rocha, 2020, p.14). Uma vez que na maioria dos casos, principalmente na educação básica pública, não há tempo hábil e pessoal contratado qualificado para execução dessas tarefas que não sejam as próprias professoras – e a maioria dessas não tem formação em tecnologias ou Educação a Distância.

Há uma cobrança para que as professoras aprendam tudo que se faz necessário, para implementação do ensino remoto emergencial, de forma rápida e eficaz, sem conhecimento, suporte e condições, como acesso a internet e dispositivos tecnológicos. Sem tempo para a realização de formação continuada aprofundada e eficaz, as professoras

buscaram ensinar conteúdos curriculares através da internet simulando o que fazem em suas salas de aula, por vezes demonstrando criatividade para usos não prescritos das tecnologias digitais, a fim de ensinar conceitos complexos aos(as) alunos(as). Se as práticas conteudistas (unidirecionais, massivas e maçantes) já enfrentam limites na escola tradicional, sendo fruto de desinteresse e limitada participação dos(as) alunos(as), na internet se mostraram ainda mais problemáticas, pois contrastam com a natureza interativa, dinâmica e fluida das tecnologias de comunicação em rede (Junqueira, 2020, p.34).

Os estudantes do ensino remoto emergencial também possuem perfil diferente da EaD, uma vez que normalmente são menores de idade, sem motivação específica para estudar e com necessidade de acompanhamento das professoras e de seus responsáveis na realização das tarefas. Para além desse fato, principalmente para essa nova geração, o uso cotidiano das tecnologias em rede dificilmente compõe a aprendizagem formal, mas sim a lúdica, os *hobbies* e momentos de diversão como jogos e utilização das redes

⁵⁸ Ensino Remoto de Emergência (nota nossa).

sociais (Junqueira, 2020). Para que houvesse essa compreensão de que as novas tecnologias estavam, nesse momento, sendo utilizadas pela a escola para o ensino formal, para os processos de aprendizado, demandou tempo e esforço por parte dos estudantes, professoras e responsáveis.

2.4.3 Ensino híbrido

O ensino híbrido, derivado do inglês *Blended Learning*, começou a ser mencionado ainda em 2020, quando foi abordado o retorno das aulas presenciais. Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 13) conceituam o ensino híbrido como “[...] uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) [...]”. Horn e Staker (2015, p. 61) conceituam ensino híbrido como “[...] qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo”. Esses autores já apontavam em 2015 que diretores e professores de escolas inovadoras de educação básica

buscaram formas de unir o ensino on-line com a experiência da escola física tradicional. Esse esforço produziu o termo “ensino híbrido”, que entrou no léxico do ensino da educação básica aproximadamente na virada do século XXI. Visto que a maioria dos pais e estudantes necessita que a escola seja mais do que puramente virtual, a combinação do ensino on-line e tradicional da educação básica representa um avanço importante na integração dessas modalidades (Horn; Staker, 2015, p. 61).

A compreensão do ensino híbrido deve se conectar então ao entendimento de que ele pode proporcionar interação entre as modalidades presenciais e remotas, utilizando às abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos que cada uma das modalidades possibilita, buscando levar qualidade ao ensino (Ribeiro, *et al.*, 2022).

Durante a pandemia de COVID-19 o ensino híbrido funcionou, na SEEDF em 2021, juntando o ensino presencial e o ensino remoto emergencial, de forma escalonada⁵⁹. Além disso, havia um acompanhamento de como o

⁵⁹ O ensino híbrido aconteceu no Brasil de diversas formas, como por exemplo, turmas divididas ao meio e frequentando a escola presencialmente em semanas ou dias alternados,

vírus se comportava, as particularidades de cada localidade do país (Silva, 2022). Como a taxa de contaminação de coronavírus ainda estava alta, os especialistas continuavam recomendando que não houvesse grande fluxo de pessoas e aglomerações. Entretanto havia uma pressão da sociedade para o retorno ao presencial. Foi nesse momento que surgiu como opção o ensino híbrido. Silva (2022, p. 9) aponta que o ensino híbrido foi “a maneira mais segura de vários países – depois de garantir a vacinação em massa, e todos os protocolos sanitários de contenção da COVID-19 – para o retorno gradual das atividades de ensino”. Ele aconteceu, no Distrito Federal, nas escolas particulares ainda em setembro de 2020 (Braziliense, 2020) e nas escolas públicas em agosto de 2021 (Braziliense, 2021).

Já em junho de 2020, o Conselho Nacional de Secretarias de Educação (CONSED) gerou um documento com diretrizes para o retorno presencial em que apresentava as estratégias que deveriam ser levadas em conta para que este acontecesse. Elas foram agrupadas em três áreas:

1. Prontidão do sistema – avaliar a disponibilidade de pessoas, infraestrutura, recursos e capacidade de retomar as funções;
2. Continuidade da aprendizagem – assegurar que a aprendizagem seja retomada e continue da forma mais harmoniosa possível após a interrupção; e
3. Resiliência do sistema – construir e reforçar a preparação do sistema educacional para antecipar, responder e mitigar os efeitos das crises atuais e futuras (CONSED, 2020, p.4).

O documento indica ainda as fases antecedentes ao retorno:

1. Definição das normas de segurança sanitária para os ambientes escolares.
2. Diagnóstico da capacidade de atendimento da rede, condições para sua readequação e aquisição dos materiais necessários.
3. Definição da progressividade do retorno e dimensionamento das alternativas de rodízio dos estudantes, face às condições da rede e possibilidades de sua readequação.
4. Definição prévia da revisão curricular (a ser revisada a partir de avaliação diagnóstica dos estudantes ao retornarem) e das estratégias de ensino híbrido, visando o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e o cumprimento da carga horária mínima anual; aquisição/adequação dos meios necessários.
5. Revisão do calendário escolar (CONSED, 2020, p.5).

enquanto a outra metade acompanhava as aulas remotamente, com atividades postadas na plataforma.

As diretrizes do CONSED (2020) traziam ainda os elementos para o protocolo, como orientação a estudantes, servidores e famílias, levantamento dos servidores em grupo de risco, procedimentos de acolhimento, medidas de segurança sanitária, medidas pedagógicas com adequação curricular para o ensino híbrido, gestão de pessoas e, roteiro de contingência caso houvesse a necessidade de nova suspensão.

Devemos observar que a manifestação do MEC e do Ministério da Saúde sobre o retorno a presencialidade ocorreu somente em agosto de 2021, com a Portaria Interministerial nº 5 de 4 agosto de 2021 (Brasil, 2021c). Nesta portaria os então ministros Milton Ribeiro (MEC) e Marcelo Queiroga (Ministério da Saúde) reconheciam em seu artigo 1º “[...] a importância do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação básica nacional” (Brasil, 2021c). O documento apresentava, em seu artigo 3º, três objetivos da ação de retorno às aulas presenciais: instituir diretrizes gerais; disponibilizar, de forma complementar, os protocolos de biossegurança e; divulgar medidas de apoio técnico e financeiro para que houvesse o retorno seguro as atividades escolares presenciais (Brasil, 2021c).

Quando o MEC se pronunciou, parte das escolas privadas do país já haviam retomado as aulas em formato híbrido ou presencial, o que ocorreu entre final de 2020 e início de 2021. Nesse sentido, as diretrizes oficiais para o retorno seguro só vieram em 2021, deixando que os Estados, e em alguns casos as escolas, criassem suas próprias diretrizes e organizações.

Principalmente nas escolas particulares, com recursos para aquisição de equipamentos eletrônicos e internet banda larga de grande alcance, foi adotada outra forma de oferta das aulas, denominada por Luis Ribeiro *et al.* (2022) de Sala de Aula Simultânea (SAS), ou Aulas Simultâneas (Schlemmer; Moreira, 2022). Nessa forma de oferta, professoras e parte dos estudantes estão em sala de aula presencialmente e a outra parte dos estudantes acompanha as aulas remotamente, em diferentes pontos geográficos, de forma síncrona e simultânea, por meio das tecnologias (Schlemmer; Moreira, 2022). A escola precisa então dispor de câmera de vídeo, computador, internet conectada e *software* que possibilite uma transmissão de qualidade, em tempo real e filmada, para permitir o acesso aos estudantes que estão em suas residências

e que também devem dispor do mesmo aparato tecnológico. Essa prática permite que tantos estudantes presenciais quanto remotos assistam à mesma aula e interajam, tirem suas dúvidas em tempo real, mesmo que em espaços físicos diferentes.

Entretanto, se não houver infraestrutura tecnológica as aulas transmitidas dessa forma podem interferir na compreensão e aprendizado dos estudantes que estão assistindo as aulas remotamente; as professoras também tinham que dividir sua atenção com dois grupos de estudantes, os que estavam presentes em sala de aula e os que assistiam à aula remotamente, o que também dificultava a organização da professora. Além de terem que elaborar aulas e atividades que atendessem aos dois modelos de oferta.

3. AS PROFESSORAS NÃO SAÍRAM PARA TRABALHAR: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Neste capítulo abordaremos o ensino remoto emergencial. Traremos um breve histórico da pandemia de COVID-19; o termo Pedagogia Pandêmica, criado por Henri Giroux, Pablo Rivera-Vargas e Ezequiel Passeron (2020); a necessidade de aulas remotas devido à COVID-19, por meio dos documentos e orientações emitidos pelo Ministério da Educação; como aconteceu o fechamento das escolas no Distrito Federal, e o ensino remoto emergencial na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, incluindo as principais normativas emitidas pelo Governo do Distrito Federal. Assim como, as normas para o funcionamento do ensino remoto emergencial nas Escolas Parque do Plano Piloto.

3.1 Um breve histórico da Pandemia de COVID-19

A Organização Mundial de Saúde (OMS) foi avisada, em 31 de dezembro de 2019, sobre diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Era um novo tipo de coronavírus que anteriormente não havia sido detectado em seres humanos (OPAS, s.d.). Os coronavírus estão presentes em todos os lugares, “[...] são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum” (OPAS, s.d.). Esse novo coronavírus identificado na China foi denominado, em 11 de fevereiro de 2020, de SARS-CoV-2 (Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave); ele é o causador da doença COVID-19 (OPAS, s.d.).

Em 11 de março de 2020 a OMS declarou que já havia transmissão comunitária⁶⁰ de COVID-19 em todos os continentes (Brasil, 2020a). Em 24 de fevereiro de 2020 já havia um caso confirmado no Brasil e em 16 de março,

⁶⁰ A transmissão comunitária é uma forma de circulação onde não é mais possível rastrear o primeiro paciente que iniciou as redes de infecção, ou quando esta já engloba mais de cinco gerações de pessoas. Ela é diferente dos casos importados (em que uma pessoa contrai o vírus em viagens ao exterior) e também da transmissão local (quando alguém se contamina por contato com alguém infectado em outro país). Nesse sentido, a transmissão comunitária indica que o vírus está com maior disseminação, exigindo maiores cuidados (EBC, 2020).

904 casos e 11 mortes segundo a World Health Organization (2023)⁶¹. O surto causado pelo novo coronavírus foi declarado pela OMS em 30 de janeiro de 2020 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII)⁶², que é o mais alto grau de alerta da OMS, de acordo com o Regulamento Sanitário Internacional (RSI) (OPAS, s.d.). Então, em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi reconhecida pela OMS como uma pandemia⁶³. Essa decisão foi tomada em busca de aprimoramento para a “[...] coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus” (OPAS, s.d.).

No momento inicial da pandemia e até que grande parte da população estivesse vacinada⁶⁴, preferencialmente com pelo menos duas ou três doses (o que começou a acontecer no Brasil no final de 2021 e início de 2022), ainda havia preocupação com a gravidade e grande letalidade causada pela doença. Já que esta pode levar a febre, tosse e outros sintomas (muitos ainda em estudo), além de problemas respiratórios graves, podendo levar o paciente a necessidade de intubação e utilizar respiradores artificiais e, em muitos casos, ao óbito (Sousa; Araújo, 2021). Além desse fato, a transmissão é rápida e alta, por meio de gotículas de saliva que estão no ar. Como aponta Henry Giroux⁶⁵ (2021, p. 41),

Corpos, maçanetas, embalagens de papelão, sacolas plásticas, a respiração que exalamos e qualquer outra coisa que oferecesse ao vírus um lugar de descanso era comparável a uma bomba-relógio pronta para explodir a qualquer momento, resultando em sofrimento massivo e mortes incalculáveis. Tínhamos medo de apertar as mãos, abraçar nossos amigos, usar o transporte público, sentar em um café ou andar na rua. Fomos informados por políticos, especialistas da

⁶¹ Importante relembrar que o Governo Federal e o Ministério da Saúde não repassavam os dados de contaminados e óbitos de forma transparente para a população, o que fez com que fosse criado um sistema de monitoração “paralelo” como, por exemplo, o Consórcio de Veículos de Imprensa criado em parceria com os veículos de imprensa brasileiro O Estado de São Paulo, G1, O Globo, Folha de São Paulo e UOL, em junho de 2020 e encerrado em janeiro de 2023.

⁶² Segundo a OPAS (s.d.) “A ESPII é considerada, nos termos do Regulamento Sanitário Internacional (RSI), ‘um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido a disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional coordenada e imediata’”.

⁶³ O termo “pandemia” não está relacionado a sua gravidade e sim a sua distribuição geográfica, o termo compreende que no momento há surtos de COVID-19 em diversos países e regiões do mundo (OPAS, s.d.).

⁶⁴ A primeira vacina contra a Covid-19 aplicada no Brasil foi em São Paulo em 17 de janeiro de 2021, na enfermeira Mônica Calanzans.

⁶⁵ Henry Giroux faz uma análise da pandemia pelo viés político, social e também educacional, criando em 2020 o termo Pedagogia Pandêmica, que será abordado na seção 3.2.

mídia e outros que a vida cotidiana assumiu o caráter de uma zona de guerra (tradução nossa).

Dessa forma, com a necessidade de conter o vírus, muitos países se viram na necessidade de decretar *lockdown*, em diversos níveis de rigidez, devido à necessidade de isolamento e distanciamento físico, que é uma importante estratégia para contenção do vírus. Nesse movimento, os locais com maior aglomeração de pessoas, por longos períodos e com ventilação limitada foram os primeiros a serem fechados (Carmo, 2021). Lojas, shoppings, repartições públicas, escolas, transporte público, dentre outros espaços, tiveram suas atividades suspensas, ou reduziram o fluxo de pessoas atendidas, em diversas cidades do país (Silva; Sitja, 2020). Permaneceram abertos somente o que era de extrema necessidade para a sociedade, como hospitais, farmácias e supermercados. E, assim, as ruas foram ficando cada vez mais vazias. Também foram tomadas medidas preventivas, como o uso de máscaras, e álcool 70% para higienização das mãos e superfícies, dentre outras tantas medidas adotadas pelos governos e pelos indivíduos muitas vezes de forma individual, como o uso de luvas. Mesmo em 2021, após a primeira etapa de vacinação, o vírus ainda se apresentou como uma grande ameaça, com nova explosão e picos de infectados e mortos (Sousa; Araújo, 2021). Como apontam Lima *et al.* (2021, p.149),

o ano de 2020 transcorreu como um vendaval. Rompeu-se o fio cotidiano do ordinário e fomos mergulhados (sem os equipamentos e técnicas necessárias) em uma realidade inesperada que ultrapassou os desafios já impostos pelos problemas costumeiros. [...] Entre incertezas e noites insones assistimos o mundo inteiro tentando equilibrar-se na corda bamba estendida: como proteger a vida das pessoas, sobretudo as mais idosas e com saúde fragilizada? Como mapear o vírus recém-descoberto em busca de atuações clínicas mais eficientes? Por que pessoas sem comorbidade e que não se enquadravam nos chamados grupos de risco, também tiveram suas vidas ceifadas pelo vírus? A ordem mundial foi abalada e cada governo foi traçando seus planos de ação a partir de suas ideologias: preservar vidas ou salvar a economia?

A mídia mostrava para população um ranqueamento de mortes e apresentava os epicentros da pandemia. Perante esse movimento os indivíduos foram chamados a terem uma atitude responsável e de cuidado não somente com sua própria vida, como também das outras pessoas, assim como, pela necessidade de se resguardar e conter o vírus, grande parte da população

mundial precisou rever seus hábitos e adotar outras formas de viver, estudar e trabalhar (Santos; Lima; Sousa, 2020; Lima, *et al.* 2021). A pandemia “[...] instaurou um tempo de suspensão, de reflexões, de problematizações, um tempo de perguntas [...] orientadas, sobretudo, para o campo da saúde, da economia e da educação” (Santos; Lima; Sousa, 2020, p.1635). Para Silva (2022, p.2) “as perdas humanas são irreparáveis, as sequelas imunológicas e emocionais avassaladoras, talvez o maior desafio que o século XXI trouxe para humanidade [...]”. Devemos também considerar que o vírus deixou ainda mais evidente as desigualdades sociais, especialmente entre os que dispunham de “[...] condições materiais de vida para ficar (ou não) em casa [...]” (Lima *et al.*, 2021, p.150).

Nos períodos de maior pico da pandemia houve colapso no sistema de saúde, as condições precárias de trabalho dos profissionais de saúde foram apresentadas, assim como a precariedade do Sistema Único de Saúde (SUS), com a falta de estrutura física, de material, de pessoal e para o atendimento ao público (Martins, *et al.*, 2020). Na política, o Governo Federal tinha uma visão deturpada, desconsiderando o que o Brasil e o resto do mundo vivia, de como orientar a população para proteção do vírus. Propagava o negacionismo, a desconfiança do conhecimento científico, apresentando propagandas de medicamentos para o tratamento da doença sem comprovação científica de eficácia, disseminando dúvidas na população, incentivando que as pessoas saíssem de casa, não usando máscaras e medidas protetivas, sugerindo que o vírus era uma simples gripe, posteriormente houve o desinteresse na compra das vacinas, essenciais para contenção do vírus (Silva, 2022; Lima *et al.*, 2021; Marques, 2021).

O país estava imerso no medo da contaminação, com dúvidas frequentes quanto a sua segurança na área de saúde já que o Governo não passava confiança com informações que mudavam constantemente. Na educação não era diferente, uma vez que o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal estavam buscando soluções para o fechamento das escolas. Havia no Brasil, em 6 de setembro de 2023, última data de registro da World Health Organization (2023), 37.717.062 casos e 704.659 óbitos, conforme apresentado na figura 46. Em 1 de dezembro

de 2025 haviam 716.626 óbitos, de acordo com dados do site do Ministério da Saúde (Brasil, 2025).

Figura 46 - Dados de casos, óbitos e vacinados



No **Brasil**, de 3 de janeiro de 2020 às 3h56 CEST, 6 de setembro de 2023, houve 37.717.062 casos confirmados de COVID-19 com 704.659 óbitos, reportado à OMS. Em 2 de junho de 2023, um total de 513.329.718 doses de vacinas foram administrados.

Fonte: World Health Organization (2023).

A pandemia apresentou a todos, de forma nítida e por vezes dramática, as diferenças relacionadas às desigualdades, sejam elas sociais, educacionais, econômicas, étnicas, de gênero e de classe o que levou a sociedade a questionamentos relacionados à busca de soluções que respeitem o direito às condições dignas de vida (Santos; Lima; Sousa, 2020). Ela trouxe também, com o distanciamento físico, modificações na “[...] nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente” (Arruda, 2020, p.258). A arte passou em vários momentos a ser o escape da população que buscava se proteger ficando em casa ou com o mínimo de contato com pessoas que não residiam juntas. Com isso se propagaram shows feitos em casa por artistas nacionais e internacionais, vizinhos tocando instrumentos musicais das janelas de casa, exposições virtuais, dentre outros.

Com a suspensão das aulas e a crescente contaminação provocada pelo vírus houve a necessidade de se pensar e criar rapidamente uma forma de manter as aulas escolares e, sobretudo, de não se perder o vínculo com a escola, principalmente na educação básica. As mudanças foram diversas,

levaram a grandes “[...] desafios institucionais de adaptação, de inovação, de alterações estruturais, de flexibilidade, de enquadramento e de liderança [...]” (Moreira, Schlemmer, 2020, p.7). Assim, o Governo apresentou como solução ao problema as aulas remotas o que posteriormente foi compreendido por alguns estudiosos como ensino remoto emergencial.

3.2 Uma pedagogia contrária: a Pedagogia Pandêmica

Acredita-se ser importante trazer ao conhecimento do leitor a existência do termo Pedagogia Pandêmica. Uma vez que, mesmo tendo como maior foco os Estados Unidos da América (EUA), onde o termo foi criado, há uma proximidade com as questões que vivemos no Brasil no mesmo período. Entretanto, a Pedagogia Pandêmica e as questões políticas vividas no Brasil não são o objeto desta pesquisa.

O termo “Pedagogia Pandêmica” foi apresentado, em artigo de 2020, por Henri Giroux, Pablo Rivera-Vargas e Ezequiel Passeron (Giroux; Riviera-Vargas; Passeron, 2020). O termo também é utilizado por Giroux em 2021. Estes autores não consideram a pandemia somente uma crise de saúde, mas também uma crise política e ideológica, elaborada pelos governos negligentes neoliberais de extrema direita, os quais não têm como objetivo central de governo zelar pelo coletivo, privatizando e individualizando os problemas sociais (Giroux; Riviera-Vargas; Passeron, 2020; Giroux, 2021).

Giroux (2021, p. XII, tradução nossa) conceitua a Pedagogia Pandêmica como “[...] um sistema de conhecimentos, ideias, valores e desejos que constituem identidades particulares, relacionamentos e versões específicas do presente e do futuro”, com o propósito de concentrar o poder nas mãos de uma elite financeira. O autor salienta que a compreensão de mundo dentro da Pedagogia Pandêmica é realizada por meio de categorias racializadas, da purificação das culturas nacionais e da linguagem com perspectiva na privatização e no consumo, visto que há grande interesse em privilegiar o mercado (Giroux, 2020; 2021). Suas narrativas, formas de reconhecimento e valores tem como definidores das relações sociais o nacionalismo, a guerra e o militarismo, onde a violência é muito presente (Giroux, 2021).

A Pedagogia Pandêmica apresenta ao mundo que as formas mais importantes de dominação são intelectuais, culturais e pedagógicas, levando a uma prática despolitizadora, despolitizando inclusive a política, o que mina com o poder de compreensão crítica por parte da sociedade (Giroux, 2021). Ela corrobora com a linguagem do ódio, desvaloriza a população racializada e beneficia a cultura das celebridades, a falta de ética e empatia, ao criar uma variedade de práticas autoritárias. Para o autor essa despolitização é o problema, e a educação é apresentada por ele como um instrumento político de extrema importância para solucionar esta e diversas questões sociais e políticas.

Deve-se lembrar que Giroux conceitua a Pedagogia Pandêmica em meio ao governo autoritário de Donald Trump nos EUA, e também em meio a pandemia de COVID-19. No Brasil governado por Jair Bolsonaro, as questões políticas, de combate à pandemia de COVID-19, as incitações ao ódio, e ao racismo aconteceram de forma muito próxima aos EUA e a outros países governados por políticos de extrema direita.

A Pedagogia Pandêmica é uma pedagogia às avessas, uma vez que ela degrada a criticidade, as instituições cívicas e os valores democráticos. No Brasil o então presidente Bolsonaro e sua política, se apropriaram da bandeira nacional levando-a a símbolo político partidário, foi contra a vacinação e o controle da pandemia, propôs a militarização e a ditadura militar, dentre tantas outras manifestações antidemocráticas.

3.3 COVID-19 e a necessidade de aulas remotas: a reorganização curricular por meio das orientações do MEC

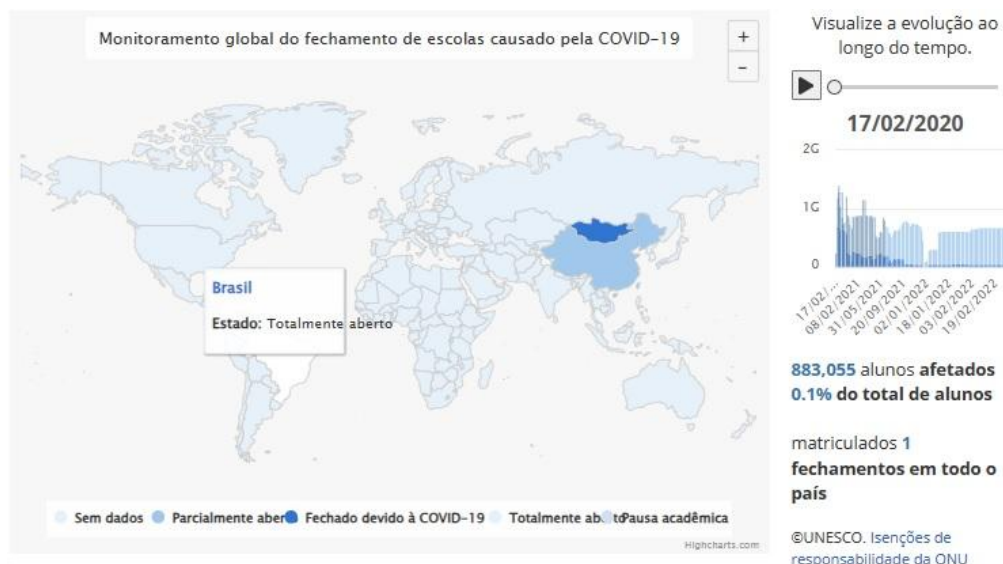
Após a declaração de surto de COVID-19 e transmissão comunitária, a OMS recomendou três ações para contê-lo: “[...] isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social” (Brasil, 2020a, p.1). Arruda (2020, p.259) destaca que o coronavírus faz com que a escola seja “[...] um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão [...]”, uma vez que são muitos estudantes transitando na cidade, além destes terem contato diário com diversas pessoas de seu convívio, como pais, professoras, avós, parentes, comunidade escolar, dentre outras pessoas. O Ministério da Saúde, em 03 de

fevereiro de 2020, já havia declarado Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), devido às infecções causadas pelo novo coronavírus, por meio da Portaria nº 188 (Brasil, 2020h). Nesse cenário, muitos Estados, Municípios e o Distrito Federal já estavam publicando decretos e documentos que auxiliassem no enfrentamento da pandemia, entretanto a suspensão das diversas atividades, como as escolares, só aconteceu, em sua maioria, em março do mesmo ano. Frente à necessidade de manter o vínculo escolar, Arruda (2020, p. 259) salienta que

inúmeros países discutiram internamente possibilidades de atendimento escolar em situações de excepcionalidade. É importante salientar que o contexto contemporâneo apresenta opções e possibilidades bem diferentes de emergências pandêmicas do passado. Uma delas diz respeito à disseminação de tecnologias digitais de informação e comunicação - sobretudo a Internet.

Devido à necessidade de orientação e organização das atividades das instituições de educação superior integrante do sistema federal de ensino, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020g), autorizou a substituição de disciplinas presenciais por aulas mediadas por tecnologias, inicialmente por trinta dias, passíveis de prorrogação (Brasil, 2020g). Importante lembrar que em 16 de março já haviam 904 casos confirmados e 11 óbitos no Brasil (World Health Organization, 2023). As figuras 47 e 48 apresentam um mapa, criado pela UNESCO (2022) para monitoramento mundial do fechamento de escolas devido a pandemia de COVID-19, com o número de estudantes afetados. Em 17 de fevereiro de 2020 havia 0.1% do total dos estudantes matriculados no mundo sem frequentar as escolas. Já em 20 de abril, os dados apresentam que 81.8% dos estudantes não estavam frequentando as aulas. Esse número deve-se ao fato do agravamento da pandemia e necessidade de contenção do vírus. Já no Brasil (figura 48), em 20 de abril de 2020, as escolas já estavam fechadas afetando mais de 43 milhões de estudantes da educação básica.

Figura 47 - Monitoramento global do fechamento de escolas causado pela COVID-19, 17/02/2020



Nota: Os valores correspondem ao número de alunos matriculados nos níveis de ensino pré-primário, primário, secundário inferior e secundário [níveis 0 a 3 da CITE]. Números de matrículas com base nos últimos dados do Instituto de Estatística da UNESCO. Ver nota metodológica.

Fonte: UNESCO (2022).

Figura 48 - Monitoramento global do fechamento de escolas causado pela COVID-19, 20/04/2020



Nota: Os valores correspondem ao número de alunos matriculados nos níveis de ensino pré-primário, primário, secundário inferior e secundário [níveis 0 a 3 da CITE]. Números de matrículas com base nos últimos dados do Instituto de Estatística da UNESCO. Ver nota metodológica.

Fonte: UNESCO (2022).

Neste momento de crise e fechamento de escolas, com tantos estudantes longe do ambiente escolar e das possibilidades de aprendizado, havia a necessidade de organização para que se mantivessem os processos educacionais. Como constatado por Arruda (2020, p.264),

decidir pela inoperância da escola poderia significar não só a fragilização desse espaço institucional, mas também promover amplo crescimento de desigualdades diversas, pois estar longe da escola, mas em contato cotidiano com as suas ações pedagógicas é menos danoso do que não estar em qualquer contato com a escola ao longo de muitos meses de confinamento.

Em resposta a essa situação durante o período da pandemia, muitos documentos (Leis, Pareceres, Decretos etc.) foram publicados pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação, conforme apresentado nos quadros 14 e 15.

Quadro 14 - Normativas publicadas pelo Governo Federal e pelo Ministério da Educação no início da pandemia de COVID-19

Normativas do Governo Federal e Ministério da Educação sobre o início da pandemia de COVID-19		
Data	Documento	Sobre o que versa
06/02/2020	Lei nº 13.979 (Presidência da República)	Apresenta medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus.
18/03/2020	Nota de Esclarecimento – Conselho Nacional de Educação	Apresenta sugestões e providências a serem tomadas pelos sistemas e redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, que tenham a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem, devido a suspensão das atividades escolares em razão da pandemia da COVID-19.
01/04/2020	Medida Provisória nº 934	Determina as normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior, resultantes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, bem como dispensa todos os sistemas de ensino do país, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao cumprimento dos 200 dias de efetivo trabalho escolar no ano letivo de 2020.
28/04/2020	Parecer CNE/CP nº 5/2020	Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
08/06/2020	Parecer CNE/CP nº 9/2020	Reexamina o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que abordou a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.
07/07/2020	Parecer CNE/CP nº 11/2020	Aprova orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
18/08/2020	Lei Nº 14.040 (Presidência da República)	Estabelece as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
06/10/2020	Parecer CNE/CP nº 15/2020	Aprova Diretrizes Nacionais para a implementação da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de

		calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
09/10/2020	Parecer CNE/CP nº 16/2020	Reexamina o item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
08/12/2020	Parecer CNE/CP nº 19/2020	Reexamina o Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
10/12/2020	Resolução CNE/CP nº 2	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
06/07/2021	Parecer CNE/CP nº 6/2021	Apresenta as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
05/08/2021	Resolução CNE/CP nº 2	Institui as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 15 - Fundamentação legal para a educação e atividades a distância

Fundamentação Legal		
Data/ano	Decreto	Sobre o que versa a lei
20/12/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96	Dispõe no artigo 32 § 4º que o ensino a distância pode ser utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais no ensino fundamental. O § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996, alcança o Ensino Médio.
16/05/1997	Parecer nº 5/97 - CNE	Dispõe sobre a reorganização dos calendários escolares, e considera as condições particulares de cada rede de ensino. Além da garantia das aprendizagens dos estudantes com o uso de atividades pedagógicas com (ou sem) mediação online.
25/05/2017	Decreto nº 9.057	Regulamenta a LDB e autoriza a realização de atividades a distância no Ensino Fundamental, Médio, na Educação Profissional, de Jovens e Adultos e Educação Especial, desde que autorizada pelas autoridades educacionais dos estados e municípios (Art. 8º).

Fonte: elaboração própria.

Essas publicações apresentaram diretrizes importantes para o momento de crise em que estávamos inseridos com a pandemia da COVID-19, particularmente, com o fechamento das escolas. Nesse momento de incertezas a respeito de como as escolas voltariam a funcionar, algumas publicações foram muito importantes para nortear a reabertura das escolas e a forma como as redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas, atuariam. Nesse sentido, daremos maior enfoque a algumas delas, que principalmente abordam a Educação Básica com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objeto dessa pesquisa, tais como a Medida Provisória nº 934, o Parecer CP/CNE nº 5/2020, o Parecer CNE/CP nº 11/2020, a Lei nº 14.040, o Parecer CNE/CP nº 15/2020 e o Parecer CNE/CP nº 6/2021.

O primeiro documento a ser abordado é a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020j), pelo qual o Governo Federal estabeleceu as normas excepcionais para o ano letivo tanto da educação básica quanto do ensino superior, devido às medidas necessárias para o enfrentamento da

situação de emergência pública, tratada na Lei nº 13.979⁶⁶, de 06 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020i). A Medida Provisória dispensava, devido à situação de calamidade pública, o estabelecimento de ensino de educação básica, durante o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública, da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias⁶⁷ de efetivo trabalho escolar, desde que a carga horária mínima anual fosse cumprida, de acordo com o inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2020j). A LDB já dispunha em seu artigo 23, § 2º, que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (Brasil, 1996).

No início da pandemia, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) mostrava que milhões de estudantes estavam sem aula devido ao fechamento total ou parcial de escolas e universidades em mais de 150 países devido à pandemia de coronavírus (Brasil, 2020a). Em abril de 2020 havia mais de 1 bilhão de estudantes afetados com a suspensão das aulas em todo o mundo e mais de 43 milhões de estudantes afetados no Brasil (figura 48).

Aprovado em 28 de abril de 2020, o Parecer CP/CNE nº 5/2020 (Brasil, 2020a), com 24 páginas, trouxe inicialmente um histórico da pandemia. Neste momento, em 27 de abril de 2020, havia no Brasil 91.584 casos confirmados e 6.329 óbitos causados pela COVID-19, um aumento de 72% quando comparado com a semana anterior (World Health Organization, 2023). Nele o Conselho Nacional de Educação (CNE)⁶⁸ se posicionou com o intuito de

⁶⁶ A Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, assinada pelo então Presidente Jair Bolsonaro, dispunha “sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019”. Nesta lei há a definição de isolamento, quarentena, aponta as medidas que se poderiam adotar para enfrentamento da emergência de saúde pública, dentre outras orientações.

⁶⁷ Os critérios mínimos de carga horária e dias letivos, para cada nível educacional, estão estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

⁶⁸ O CNE tem como missão a busca de alternativas e mecanismos institucionais, de forma democrática, que possibilitem garantir a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Suas funções são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado de Educação, tendo

esclarecer, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, “[...] aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19” (Brasil, 2020a, p.1), o documento trazia ainda sugestões de atividades pedagógicas.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (Brasil, 2020a) indicava que havia a possibilidade de que a suspensão das atividades escolares presenciais durasse mais tempo, inclusive com ritmos diferenciados em diferentes localidades do Brasil, dependendo da disseminação do COVID-19⁶⁹. Nesse momento, o CNE estava preocupado em como reorganizar as atividades educacionais, diminuindo os impactos das medidas de distanciamento físico na aprendizagem dos estudantes. Havia, por parte deste Parecer, uma ressalva quanto aos problemas que a suspensão das aulas poderia acarretar, como (Brasil, 2020a, p.3):

- dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;
- retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
- danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e
- abandono e aumento da evasão escolar.

O texto pontuava ainda que as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira como, por exemplo, as diferentes possibilidades de acesso às tecnologias digitais por parte dos estudantes e suas famílias, intensificavam o cenário da pandemia (Brasil, 2020a). Zamperetti (2021) destaca que a maioria dos estudantes que estava matriculada nas escolas públicas não tinha condições mínimas para a realização do efetivo processo de ensino e aprendizagem por meio do ensino remoto emergencial, assim como

como incumbência formular e avaliar a Política Nacional de Educação, cuidar da qualidade do ensino, zelar pelo cumprimento da legislação educacional e garantir a participação da sociedade na melhora da educação brasileira (Brasil, s.d.).

⁶⁹ Segundo o Parecer CNE/CP nº 5/2020, (Brasil, 2020a, p.20), “o período de suspensão das aulas é definido por cada ente federado por meio de decretos de cada Estado ou Município. Portanto, pode-se ter situações muito diferentes de reposição em cada parte do Brasil”.

muitas professoras não tinham, por vezes, espaço físico em suas casas, computadores e smartphones, acesso à internet⁷⁰ e conhecimentos básicos para a efetiva realização de aulas virtuais. O documento levantava também uma série de questionamentos e desafios para que se conseguisse reorganizar os calendários escolares, levando-se em conta as particularidades de cada rede de ensino e sua comunidade, como por exemplo:

- como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil?
- como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo? [...]
- como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas? (Brasil, 2020a, p.4).

O calendário escolar é organizado com o intuito de atingir os objetivos de aprendizagem que são sugeridos no currículo escolar. Para a organização do calendário, o MEC cogitou a possibilidade de reorganizar a trajetória escolar em um *continuum* (espécie de “ciclo emergencial”) que deveria ser realizado durante os anos de 2020 e 2021, reorganizando posteriormente o ano letivo de 2021, se houvesse a necessidade, para que os objetivos de aprendizagem de 2020 fossem alcançados. Nessa perspectiva, o CNE trouxe orientações sobre a reorganização do calendário escolar, mas reiterou que a gestão e organização seriam de responsabilidade dos sistemas e redes ou instituições de ensino, respeitando a legislação e normas nacionais (Brasil, 2020a). Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 apresentou algumas possibilidades para o cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB, tais como (Brasil, 2020a, p.6):

- a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência;
- a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de

⁷⁰ Sorj e Guedes (2005) apresentam três grandes limitações para a compreensão da dinâmica social da exclusão digital e a definição de políticas públicas de universalização do acesso: “[...] não identificar a qualidade do acesso — velocidade da conexão, custo e tempo disponível para ele —, em particular nos grupos mais pobres da população; supor o universo de usuários entre os que possuem computador no domicílio na diferenciação das camadas socioeconômicas; não oferecer pistas sobre a diversidade de usos e a relevância da inclusão digital para os usuários” (Sorj; Guedes, 2005, p. 103).

estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e

- a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades.

Na época de elaboração e publicação do Parecer CNE/CP nº 5/2020 (Brasil, 2020a) já havia a previsão de que houvesse longa duração da suspensão das aulas presenciais. Em vista disso, foram propostas novas formas de reorganização, como atividades pedagógicas não presenciais e possibilidade de outras alternativas, como atividades presenciais e não presenciais como complementação, uma vez que poderia não haver tempo para reposição presencial, como normalmente ocorre em momentos de suspensão das aulas. Conseqüentemente poderia haver defasagem, como perda de conhecimento e habilidades adquiridas, pela inexistência de atividades escolares por um período grande. Assim surge a alternativa de desenvolvimento do efetivo trabalho escolar por meio de atividades não presenciais, considerando que elas manteriam uma rotina básica de atividades escolares, mesmo sem estar presencialmente na escola. Com o intuito de

[...] garantir atendimento escolar essencial, propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível (Brasil, 2020a, p.8).

Interessante observar que ao propor a utilização de atividades pedagógicas não presenciais, o documento se contradiz dizendo que as atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias, quando a utilização de tecnologias não for possível. É importante lembrar que o MEC estava alinhado com a política negacionista e que o governo se aproveitava de qualquer brecha para ir contra a pandemia e as políticas de contenção do vírus (Silva, 2022). Além disso, nesse momento inicial ainda não havia uma compreensão clara de como se dariam as atividades pedagógicas não presenciais, todos estavam se adequando e buscando soluções rápidas. No DF a primeira movimentação foi ofertar as aulas via televisão, entretanto, a tentativa durou por volta de dois

meses. Depois foi realizada a parceria com o Google para a oferta de aulas via Google Sala de Aula. A intenção da SEEDF era que todos os estudantes estivessem conectados à internet e, conseqüentemente, tivessem aulas mediadas por tecnologias, entretanto, essa não foi a realidade e se fez necessário ofertar também aulas por meio de material impresso.

O Parecer CNE/CEB nº 5, de 7 de maio de 1997 (Brasil, 1997a), já apresentava que a atividade escolar não se limitava somente à sala de aula, mas se estendia para qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professoras habilitadas (Brasil, 1997a). Nessa perspectiva, o Parecer CEB/CP nº 5/2020 (Brasil, 2020a) frisava que

a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas (Brasil, 2020a, p.8).

Nessa perspectiva o referido Parecer (Brasil, 2020a, p, 8-9) explicava que as atividades não presenciais poderiam acontecer,

[...] por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos [...].

O documento ainda destacava as dificuldades dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais em acompanhar as atividades *on-line*, uma vez que estão em processo de alfabetização formal, havendo a necessidade de acompanhamento de um adulto para que as atividades fossem realizadas. Nesse caso, as atividades deveriam ser mais estruturadas, para que as habilidades básicas da alfabetização fossem alcançadas (Brasil, 2020a). Deve-se observar que este parecer pontuava sugestões e possibilidades para a realização das atividades, da educação infantil até a educação superior. Como esta tese aborda os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, elencamos algumas sugestões apresentadas no documento:

- aulas gravadas para televisão organizadas pela escola ou rede de ensino de acordo com o planejamento de aulas e conteúdos ou via plataformas digitais de organização de conteúdos;
- sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos;
- lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
- orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular;
- guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias;
- sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos;
- utilização de horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir;
- elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros);
- distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário (Brasil, 2020a, p.11).

Este documento trouxe a divisão do trabalho escolar, entre os profissionais da educação e as famílias, estas últimas com muita ênfase em participar do processo educacional. Há também, como evidencia Silva (2022), uma redução ao cumprimento da carga horária e dos dias letivos⁷¹ no calendário oficial. Não havia uma clareza de orientações, de procedimentos para que o processo de ensino e aprendizagem acontecessem:

Neste período de afastamento presencial, recomenda-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares. O planejamento de estudos é também importante como registro e instrumento de constituição da memória de estudos, como um portfólio de atividades realizadas que podem contribuir na

⁷¹ Segundo a LDB (Brasil, 1996) em seu Artigo 24 “a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:”, inciso I, “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”. Nesse sentido, com a pandemia de COVID-19 havia a possibilidade de condensar às 800 horas anuais em menos que 200 dias letivos.

reconstituição de um fluxo sequenciado de trabalhos realizados pelos estudantes (Brasil, 2020a, p.9).

A liberdade da escola para encontrar soluções para o problema enfrentado com a pandemia e a suspensão das aulas não foi identificada ao longo deste documento. Há uma grande preocupação com a reorganização do calendário escolar, do cumprimento dos dias letivos e carga horária mínima e cumprimento de competências e objetivos de aprendizagem relacionados ao currículo de cada sistema de ensino.

Esse Parecer (Brasil, 2020a) já trazia no final de abril, quando foi aprovado e publicado, sugestões e orientações para a prática do ensino remoto emergencial. Com ele, os Conselhos de Educação de diversos Estados, Municípios e do Distrito Federal emitiram orientações para as instituições de ensino que as compõe para a reorganização do calendário escolar⁷² e a utilização de atividades não presenciais. Muitas das orientações mencionadas no documento foram acatadas pela SEEDF, como as atividades síncronas e assíncronas mediadas ou não por tecnologias tais como: a Plataforma Escola em Casa DF, *WhatsApp*, atividades realizadas por meio de material impresso e por um curto período transmissões realizadas por televisão.

Em 7 de julho de 2020 foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 11/2020 (Brasil, 2020b), que contém 28 páginas, e trazia orientações educacionais para a realização de aulas e atividades presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Nesse sentido, trazia em seu texto a flexibilização da oferta educacional não presencial, a possibilidade de retorno presencial, e também a possibilidade de um híbrido alternando entre atividades presenciais e não presenciais (Brasil, 2020b). Neste parecer, aparece o termo “autonomia” ao pontuar as escolas e sistemas de ensino, nele buscou-se então

1. Apoiar a tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais;
2. Oferecer diretrizes que orientem o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino, definidos pelas autoridades locais e regionais;
3. Oferecer sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico que podem ser desenvolvidos pelas escolas e sistemas de ensino. (Brasil, 2020b, p.2).

⁷² Segundo o Parecer CNE/CP nº5/2020, o “calendário escolar é um meio de organizar a distribuição da carga horária prevista na legislação para cada nível, etapa e modalidade da educação nacional ao longo do ano escolar” (Brasil, 2020a, p.5).

O Parecer CNE/CP nº11/2020 (Brasil, 2020b) identificava pontos importantes da experiência de reabertura das escolas em diferentes países – que em sua maioria havia o cuidado em combater a pandemia seguindo protocolos de segurança baseados em dados científicos – bem como apresentava diversos aspectos que poderiam afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da pandemia, como

as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. Todos esses fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes. No caso brasileiro, a pandemia surgiu em meio a uma crise de aprendizagem, que poderá ampliar ainda mais as desigualdades existentes. O retorno exigirá grande esforço de readaptação e de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2020b, p.3).

Nesse sentido, este parecer tinha como intuito incentivar o retorno das atividades escolares para o modelo presencial, criticando o ensino remoto emergencial, o que vai contra os pareceres publicados anteriormente. Além disso, em julho de 2020, quando da publicação do Parecer, o Brasil contabilizava mais de dois milhões de casos e 64.864 óbitos em decorrência da COVID-19 (World Health Organization, 2023). Havia no país 43.156.388 estudantes afetados, entretanto o número de estudantes afetados no mundo diminuiu de mais de um bilhão em abril para mais de 830 milhões, em junho, conforme dados apresentados no mapa da figura 49 (UNESCO, 2022).

Figura 49 - Monitoramento global do fechamento de escolas causado pela COVID-19, 15/06/2020



Nota: Os valores correspondem ao número de alunos matriculados nos níveis de ensino pré-primário, primário, secundário inferior e secundário [níveis 0 a 3 da CITE]. Números de matrículas com base nos últimos dados do Instituto de Estatística da UNESCO. Ver nota metodológica.

Fonte: UNESCO (2022).

Um diagnóstico da Educação Básica no contexto da pandemia, apresentado no documento (Brasil, 2020b), apontava que no ano de 2019, segundo o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil tinha 2,2 milhões de docentes e 47,9 milhões de estudantes na Educação Básica (somando-se Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Técnico Concomitante, Cursos Técnicos Subsequentes, Curso de Formação Inicial Continuada (FIC) concomitante e Educação de Jovens e Adultos), que, juntos com os estudantes do Ensino Superior, somavam uma população de 56,3 milhões de estudantes que estavam fora das salas de aula desde março de 2020 (Brasil, 2020b). Destes, 15 milhões de estudantes estavam matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em um total de 109.644 escolas.

O Parecer CNE/CP nº 11/2020 (Brasil, 2020b) se baseava em diversos documentos e estudos para a retomada das aulas presenciais, e também na organização das redes de ensino para a oferta de atividades não presenciais durante o período pandêmico. Importante observar que diversos desses estudos foram realizados com o auxílio da União dos Dirigentes Municipais de

Educação (Unidime) e de outras instituições privadas. O documento apresentou também um estudo realizado pela instituição Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), em parceria com o Instituto Rui Barbosa (IRB), com os seguintes dados:

Nos anos iniciais, 44% (quarenta e quatro por cento) das redes oferecem conteúdos e atividades pedagógicas semanalmente, 27% (vinte e sete por cento) diariamente e 29% (vinte e nove por cento) quinzenalmente. [...] Em ambos os casos, as redes indicam que 93% (noventa e três por cento) das intervenções pedagógicas implementadas estão embasadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 87% (oitenta e sete por cento) delas no currículo de referência. Segundo a pesquisa, não há um padrão em relação às atividades oferecidas aos alunos do ensino fundamental. No caso dos anos iniciais, predominam atividades de leitura, escrita, interpretação de texto e operações básicas de matemática (Brasil, 2020b, p.5).

Segundo o Parecer CNE/CP nº 11/2020 (Brasil, 2020b), o maior desafio que as redes públicas de ensino enfrentavam para a utilização das atividades não presenciais eram os estudantes com diferentes níveis de acesso à internet e as desigualdades no índice socioeconômico das escolas relativas à desigualdade na sua infraestrutura. Como salienta Silva (2022, p.17) “a política orientadora era de retorno a suposta normalidade e imediatamente, meses depois o que observamos foi um crescimento acelerado da pandemia e o número de casos e mortos cada vez maior em nosso país”. O documento apontava que as escolas públicas não faziam o controle do aprendizado das atividades não presenciais. Também enfatizava a necessidade de verificar se as atividades não presenciais foram recebidas, se havia um acompanhamento das atividades propostas pelos estudantes com o intuito de reconhecer as dificuldades.

Nos pareceres acima estudados não é possível notar uma padronização, uma definição única de implementação do ensino remoto emergencial, bem como este nome “ensino remoto”, em suas mais diversas variações, não aparece nos documentos iniciais oficiais como a os Pareceres CNE/CP nº 5/2020 e nº 9/2020, as Leis nº 13.979 e nº 14.040, nas Portarias nº 544 e 343 e na Resolução CNE/CP nº 2 de 2020. Os documentos oficiais não definiram um único formato de implementação do ensino remoto emergencial, talvez para não inviabilizar a oferta de ensino no período pandêmico, uma vez que havia diversidade de realidades educacionais no Brasil (Ribeiro *et al.*, 2022).

Entretanto, a falta de definição clara e fundamentada sobre o formato de oferta do ensino remoto emergencial levou a uma variedade nas práticas adotadas, muitas vezes levando-se em conta as possibilidades de cada Estado ou Município.

O CNE, ao elaborar seus Pareceres e buscar por pesquisas que abordavam o momento em que vivíamos na educação – não somente em nível nacional, mas também internacional –, mostrava uma atenção com a continuidade e manutenção dos processos educacionais, suspensos por um período durante o surgimento da pandemia da COVID-19. Posteriormente, é possível notar nos documentos emitidos tanto pelo CNE como pelo MEC, uma preocupação com o retorno presencial, seja ele totalmente presencial ou alternado com a tecnologia, de forma híbrida. Assim, foram publicados tanto no ano de 2020, quanto em 2021 diversos documentos para orientar esse processo.

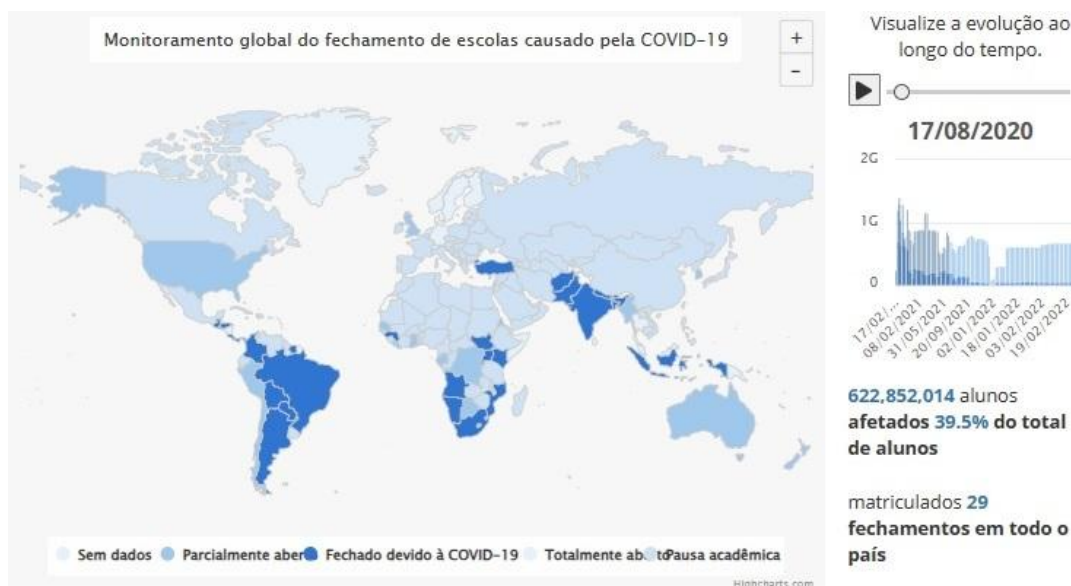
A Medida Provisória nº 934 (Brasil, 2020j) foi convertida, em 18 de agosto de 2020, na Lei nº 14.040 (Brasil, 2020k), que estabelecia as normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o período de calamidade pública. A pandemia, em 17 de agosto, tinha números altos com 3.532.330 casos confirmados e 113.358 óbitos devido à COVID-19 (World Health Organization, 2023). Ela continuava dispensando os sistemas de ensino do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que a carga horária mínima anual fosse cumprida. A Lei (Brasil, 2020k) também dispunha sobre a reorganização do calendário escolar do ano letivo afetado pela pandemia de COVID-19, tendo como base o Art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988), assim como, em seu Art. 2º, § 3º, para que fossem cumpridos os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento. Indicava também que a integralização da carga horária mínima poderia ser realizada no ano letivo subsequente, “[...] inclusive por meio da adoção de um *continuum* de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 2020k). Em seu artigo 2º, §4º, inciso II a Lei apontava que, a critério dos sistemas de ensino, e durante o ano letivo afetado pelo estado de calamidade, poderiam ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais, tanto na educação infantil, quanto

no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE (Brasil, 2020k).

Em seu artigo 2º, § 5º, ainda era designado que os sistemas de ensino que adotassem as atividades pedagógicas não presenciais “[...] como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades” (Brasil, 2020k). Também apresentava que as diretrizes nacionais editadas pelo CNE e pelas normas dos sistemas de ensino, quando relacionadas às atividades pedagógicas não presenciais, levariam em conta as especificidades de cada faixa etária e a modalidade de ensino, principalmente quanto à adequação e utilização de tecnologias da informação e comunicação e à autonomia pedagógica assegurada pela LDB (Brasil, 2020k). O retorno às atividades escolares regulares, abordado em seu artigo 6º, apontava para a observância das diretrizes das autoridades sanitárias e das regras estabelecidas pelos sistemas de ensino. Também havia a garantia aos estudantes das redes públicas programas de apoio, alimentação e assistência à saúde, dentre outros (Brasil, 2020k).

Importante observar como a Lei nº 14.040 (Brasil, 2020k) foi publicada tardiamente, em agosto de 2020, quando a maioria das escolas particulares já estavam em funcionamento remoto há meses, e as redes públicas já haviam, em sua maioria, se organizado como possível. É o caso da SEEDF, que retomou as aulas de forma remota em julho de 2020, sem que parte dos estudantes e professoras tivessem, por exemplo, acesso aos meios tecnológicos necessários para que as aulas remotas efetivamente acontecessem. Os dados da UNESCO (2022) apontam que no mundo diminuiu o número de estudantes afetados, de mais de 830 milhões em junho, para mais de 620 milhões em agosto de 2020, conforme apresentado no mapa da figura 50.

Figura 50 - Monitoramento global do fechamento de escolas causado pela COVID-19, 17/08/2020



Nota: Os valores correspondem ao número de alunos matriculados nos níveis de ensino pré-primário, primário, secundário inferior e secundário [níveis 0 a 3 da CITE]. Números de matrículas com base nos últimos dados do Instituto de Estatística da UNESCO. Ver nota metodológica.

Fonte: Unesco (2022).

Em 06 de outubro de 2020, o CNE em seu Colegiado Pleno (CP) apresentou as Diretrizes Nacionais, designadas ao CNE na Lei nº 14.040 (Brasil, 2020k) e no Parecer CNE/CP nº 15/2020 (Brasil, 2020c). Neste Parecer (Brasil, 2020c), foram instituídas as Diretrizes Nacionais seguindo as orientações sobre os dias letivos e a carga horária apresentados no Parecer CNE/CP nº 5 (Brasil, 2020a).

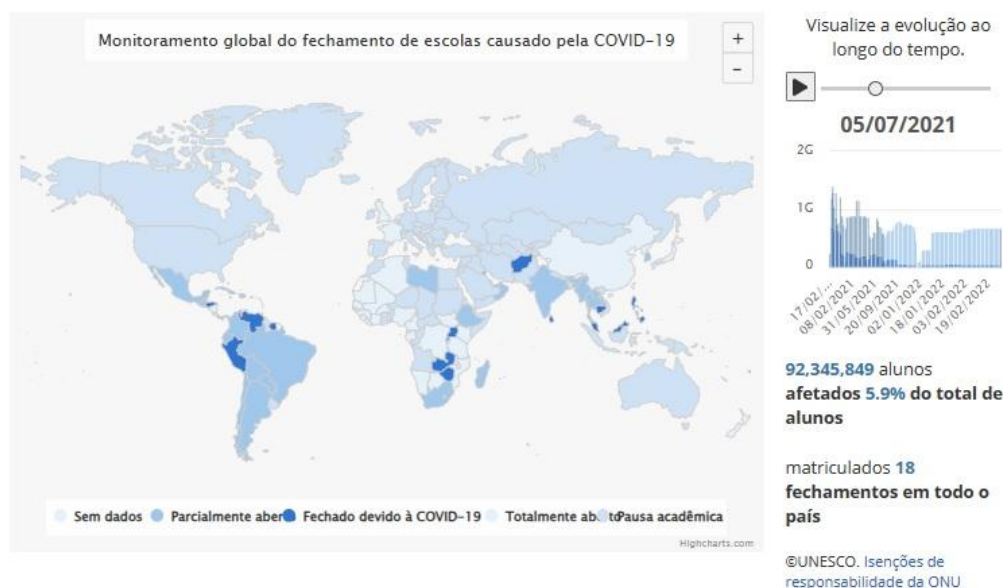
O retorno às atividades presenciais também foi abordado nesse documento, mas com certa precaução, tendo como embasamento os protocolos sanitários locais, de forma que fosse gradual, por grupo de estudantes, etapas ou níveis educacionais; com a possibilidade de retorno híbrido (alternando atividades escolares presenciais e não presenciais); observando o número limitado de estudantes em sala de aula; bem como a opção de permanência dos estudantes em atividade não presenciais, desde que as famílias se comprometessem com as atividades e avaliações escolares. Compreensão mais cuidadosa e diferente do Parecer CNE/CP nº 11/2020. É necessário salientar que o número de contaminações (5.353.656) e óbitos (156.471) só aumentava, segundo dados de 19 de outubro de 2020, do World

Health Organization (2023). O documento apresentava também os deveres de cada Secretaria de Educação e das instituições escolares. Há também uma ressalva para o acolhimento dos estudantes e a preparação socioemocional das professoras e profissionais da educação.

O Parecer CNE/CP nº 15/2020 (Brasil, 2020c) apresentou uma definição mais detalhada do conceito de atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica: “[...] entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional” (Brasil, 2020c, p.9), bem como descrevia como essas atividades poderiam acontecer, desde que resguardadas as idades mínimas para o uso de cada mídia. Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram sugeridas possibilidades para as atividades não presenciais, muitas já apresentadas no Parecer CNE/CP nº 5/2020 (Brasil, 2020a). Com relação às avaliações, foi facultada, durante o período de pandemia, a avaliação formativa e/ou diagnóstica do processo de aprendizagem, bem como a recuperação da aprendizagem presencial ou não presencial. O Parecer CNE/CP nº 15/2020 (Brasil, 2020c) deu subsídios para a publicação da Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2020d) de 10 de dezembro de 2020 que instituía as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040 (Brasil, 2020k), de 18 de agosto de 2020.

Entretanto, mesmo que o Decreto Legislativo nº 6 (Brasil, 2020f) de 20 de março de 2020 reconhecesse a ocorrência do estado de calamidade pública até 31 de dezembro de 2020 a pandemia da COVID-19 só aumentava, registrando 7.700.578 casos e 195.411 óbitos (World Health Organization, 2023), nesse sentido o CNE propunha diretrizes para adequar suas orientações à realidade que se impunha, como foi o caso do Parecer CNE/CP nº 6/2021 (Brasil, 2021a), de 6 de julho de 2021, que mantinham as normas estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 2/2020 (Brasil, 2020d), e justificava a continuidade do fechamento das escolas, bem como o ensino híbrido. Em 12 de julho de 2021 o país registrava 19.308.109 casos de COVID-19 e 540.398 óbitos em decorrência da doença (World Health Organization, 2023). No mundo, o número de estudantes afetados havia caído para aproximadamente 92.340.000 UNESCO (2022), conforme figura 51.

Figura 51 - Monitoramento global do fechamento de escolas causado pela COVID-19, 05/07/2021



Nota: Os valores correspondem ao número de alunos matriculados nos níveis de ensino pré-primário, primário, secundário inferior e secundário [níveis 0 a 3 da CITE]. Números de matrículas com base nos últimos dados do Instituto de Estatística da UNESCO. Ver nota metodológica.

Fonte: UNESCO (2022).

À época da publicação do Parecer CNE/CP nº 6/2021 (Brasil, 2021a), o Brasil era um dos dez países do mundo com maior número de escolas fechadas há mais de duzentos dias. O documento apresentou três medidas principais para evitar um cenário pior diante do agravamento da pandemia e da possibilidade de continuidade do fechamento das escolas: “[...] é preciso desenvolver ações para o engajamento dos alunos, controlar a pandemia, adotar o ensino híbrido ao longo de todo o segundo semestre de 2021 e criar programas de recuperação” (Brasil, 2021a, p.9). O intuito era que no segundo semestre de 2021 as escolas brasileiras já estivessem com aulas presenciais e com sugestões de recuperação das aprendizagens, avaliações diagnósticas e propostas de curricular levando-se em conta os anos de 2020, 2021 e 2022. Neste período de 2021 grande parte das escolas privadas já estavam funcionando de forma semipresencial (híbrida) e as escolas públicas, em grande parte ainda estavam atendendo em formato totalmente remoto.

O Parecer CNE/CP nº 6/2021 (Brasil, 2021a) mostrou apreensão com a situação da educação no Brasil, apresentando-a como de “extrema gravidade”, onde houve o aumento das desigualdades e da evasão escolar e também de

retrocessos no processo de aprendizagem. Em vista disso, o referido Parecer (Brasil, 2021a) orientava a urgente reabertura das escolas, a rápida vacinação dos profissionais da educação e a criação de novas estratégias e metodologias eficazes. Havia por parte do Governo a compreensão da necessidade da “[...] adoção de protocolos pedagógicos para o enfrentamento da maior crise educacional já enfrentada no país” (Brasil, 2021a, p.3) que fossem eficazes e capazes de recuperar e acelerar a aprendizagem das crianças e jovens afetados pela pandemia, devido à diversidade de estudantes com origens sociais diferentes e condições de vida desiguais, o que seria um desafio principalmente para as redes públicas de Educação Básica, já que estas recebem aproximadamente 85% (oitenta e cinco por cento) dos estudantes do país (Brasil, 2021a).

O Parecer CNE/CP nº 6/2021 (Brasil, 2021a) destacava ainda um movimento nacional, por parte de Governadores e Prefeitos, para criar um “Pacto Nacional pelo Retorno Gradual, Seguro e Efetivo das Aulas Presenciais na Educação Básica”, com o intuito de garantir a

proteção dos estudantes e profissionais da educação e uma resposta educacional de qualidade para todos os sistemas de ensino. A proposta destaca os seguintes desafios:

- Aceleração da vacinação dos profissionais de educação;
- Parâmetros nacionais para orientar a reabertura segura;
- Protocolo-base sanitário;
- Estratégias Educacionais de curto prazo;
- Cooperação Estado-Municípios; e
- Atos públicos nacionais e campanhas de esclarecimento à população mostrando o caráter inadiável da reabertura e as condições de segurança das escolas” (Brasil, 2021a, p. 11).

Dessa forma, a proposta seria que o ensino remoto emergencial tivesse capacidade para ser utilizado como uma opção para compor o ensino híbrido, ou que aumentassem o tempo de estudo das crianças e jovens para que pudessem recuperar as aprendizagens (Brasil, 2021a). Este Parecer (Brasil, 2021a) apresentou o projeto de resolução que instituía as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno presencial das atividades de ensino e aprendizagem para a regularização do calendário escolar.

Este Parecer viria a se tornar a Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2021b) publicada em 05 de agosto de 2021, que considerava em seu Art. 1º que “o

retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação nacional, é ação educacional prioritária, urgente e, portanto, imediata [...]” (Brasil, 2021b, p. 1). Este documento seria publicado em um momento em que diminuía o número de casos confirmados e óbitos, quando comparado as semanas anteriores, entretanto em 09 de agosto de 2021 já haviam 20.319.000 casos confirmados e 567.862 óbitos (World Health Organization, 2023).

No Distrito Federal, local desta pesquisa, as escolas particulares já haviam retornado ao modelo presencial desde setembro de 2020 com a possibilidade de ensino híbrido, bem como de opção para os responsáveis de manter os estudantes em casa com ensino remoto emergencial (Braziliense, 2020). Nas escolas públicas do Distrito Federal a retomada iniciou em 05 de agosto de 2021, de forma escalonada, com o modelo híbrido (Globo, 2021a). Havia uma preocupação por parte de pesquisadores sobre a sobrecarga das professoras em terem que coordenar o ensino presencial e o híbrido (Globo, 2021a). Em grande parte do Brasil em outubro de 2021 as aulas presenciais haviam sido autorizadas em nove Estados e em outros 12 as aulas permaneciam de forma híbrida. Os especialistas apontavam que além da atenção com as questões pedagógicas, deveria existir um grande cuidado com a questão epidemiológica, uma vez que o cenário ainda não estava favorável. As crianças ainda não estavam vacinadas e os adolescentes haviam tomado somente a 1ª dose da vacina (Globo, 2021b).

A Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2021b) mantinha, para o Ensino Fundamental, a dispensa, devido à pandemia, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que a carga horária mínima de 800 horas anuais fosse cumprida (Brasil, 2021b). Também incluía a possibilidade de desenvolver atividades pedagógicas não presenciais, por meio da utilização de tecnologias da informação e comunicação, para cumprimento da carga horária e em casos de suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais, ou devido às condições sanitárias locais de contágio que tragam riscos à segurança da comunidade escolar, quando das atividades presenciais.

Com a necessidade de distanciamento físico, os órgãos de gestão educacional encontraram o ensino remoto emergencial como alternativa ao

ensino presencial e saída para reparar minimamente os prejuízos trazidos pela pandemia, preservando o direito à aprendizagem e mantendo o vínculo com a escola (Santos; Lima; Sousa, 2020). “[...] Tempo, espaço e currículo precisaram, de repente, ser reinventados, embora, em muitos aspectos, essa ‘reinvenção’ seja a continuidade de práticas que já se apresentavam frágeis no ensino presencial” (Santos; Lima; Sousa, 2020, p.1634).

Para que o ensino remoto emergencial fosse implementado foi necessário realizar um diagnóstico mínimo das condições dos estudantes, o que mostrou de forma mais clara para a sociedade a desigualdade de acesso às tecnologias. Evidenciou-se que boa parte dos estudantes das redes públicas de ensino brasileira não tem nenhum ou pouco acesso e condições para o uso apropriado da internet e tecnologias digitais (Santos; Lima; Sousa, 2020). Da noite para o dia as professoras saíram de um cotidiano escolar tido até então como estável com as aulas presenciais (com organização, preparação, realização e acompanhamento), para um formato de ensino totalmente diferente, o ensino remoto emergencial. Os profissionais que nesse momento trabalhavam em casa, como as professoras, tiveram então que somar as tarefas domésticas, de cuidado com a família, de trabalho, estudo e pesquisa dentro de um mesmo ambiente físico, suas casas, além de terem que aprender a utilizar, de forma rápida, as novas tecnologias.

3.4 Pandemia no Distrito Federal, orientação para o fechamento das escolas

A apresentação das professoras⁷³ se deu em 03 de fevereiro de 2020, juntamente com a distribuição de turmas⁷⁴ e a semana pedagógica⁷⁵ que durou

⁷³ A apresentação de professoras é o dia em que as professoras retornam das férias, se apresentam à escola e iniciam a semana pedagógica.

⁷⁴ A distribuição de turmas acontece anualmente, é o momento em que professoras e orientadoras educacionais apresentam o seu formulário de pontuação (onde são somados, de acordo com norma própria da SEEDF os cursos e certificados, bem como o tempo de serviço) e posteriormente são organizados por pontuação, da professora com mais pontos a com menos pontos, para que possam escolher as turmas que atuarão no ano letivo em vigor. Até o ano de 2022 a distribuição de turmas era realizada no retorno das férias, entretanto a partir do ano letivo de 2023, a distribuição de turmas foi realizada ao final do ano letivo vigente.

⁷⁵ Na semana pedagógica as professoras são apresentadas a escola, a sala e turmas, bem como organizam o ano letivo de forma coletiva e individual, solicitam e organizam o material escolar bem como realizam o planejamento anual. Durante esta semana não há o atendimento a estudantes.

até dia 07 de fevereiro de 2020. O início do ano letivo na rede pública aconteceu no dia 10 de fevereiro, entretanto, as EP iniciaram suas aulas no dia 12 de fevereiro. Normalmente as Escolas Parque iniciam as aulas uma semana após as Escolas Classe (EC). Por atenderem em turno contrário às EC, muitas vezes as turmas ainda não estão totalmente fechadas nas EC para serem divididas nas EP, já que na maioria das vezes as turmas das EP são compostas por metade de uma turma da EC. Além disso, nessa semana sem aulas nas EP as professoras visitam as EC a fim de apresentar a escola e as professoras e organizar as turmas para a chegada dos estudantes a EP, que atendem em um mesmo turno, normalmente, duas EC diferentes.

O ano letivo iniciou normalmente, entretanto já se via e ouvia nos noticiários reportagens a respeito do novo coronavírus (COVID-19), descoberto em dezembro de 2019, mas só ganhando repercussão mundial no início de 2020. Em 7 de março de 2020, o primeiro caso de COVID-19 em Brasília foi anunciado pela mídia: era uma mulher que havia retornado de uma viagem a Europa (Globo, 2020a). Nesse momento do surgimento do novo coronavírus, tudo era incerto, ninguém sabia muito bem o que e como fazer em nenhum segmento da sociedade, uma vez que o vírus apresentava um alto grau de letalidade. “[...] O que fazer? Como fazer? Então, o incômodo pelo formato, a inquietação pelo que não poderia ser feito, a insegurança pelo que estaria por vir, o medo do vírus, a incerteza sobre o amanhã, crise na saúde, crise econômica e crise política!” (Silva K., 2021, p.9). Todos estavam aprendendo sobre o novo vírus, sobre a necessidade do distanciamento físico, bem como sobre as formas de proteção.

A primeira cidade do Brasil a emitir decreto indicando o fechamento dos estabelecimentos comerciais e escolas (públicas e privadas) foi Brasília (Agência Brasil, 2020). Assim, por meio do Decreto nº 40.509 (Distrito Federal, 2020a), de 11 de março de 2020, o então Governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha (MDB), suspendeu as aulas inicialmente por cinco dias. “[...] A cidade, que era o centro vivo de toda uma comunidade, fecha-se por completo. A escola como microcosmo dessa sociedade, tornou-se completamente irreconhecível” (Carmo, 2021, p.60). As escolas foram fechadas como medida de contenção do coronavírus, mas ainda não havia um posicionamento do Governo do Distrito Federal (GDF) se as aulas voltariam em modelo presencial,

ou de outra forma. Uma vez que os gestores tinham um enorme desafio a vencer, como oferecer maneiras seguras que garantissem o direito às aprendizagens de quase 500.000 estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal (Medeiros, 2021).

Ainda em março houve a intensificação da pandemia, com maior disseminação do vírus e diversos outros decretos foram publicados postergando o distanciamento físico e a reabertura das escolas. Posteriormente houve o Decreto nº 40.520 (Distrito Federal, 2020b), de 14 de março de 2020, que apresentava medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo coronavírus e suspendia por quinze dias as atividades educacionais em todas as escolas, universidades, faculdades, das redes de ensino pública e privada, em seu Artigo 1º, inciso III; bem como suspendia eventos de qualquer natureza, atividades coletivas como cinema e teatro, academias de esporte de todas as modalidades, zoológico, parques, casas noturnas, shoppings centers, feiras e clubes. O mesmo Decreto antecipava o recesso escolar, da rede pública, que aconteceria no mês de julho, para iniciar em 16 de março de 2020.

Para Carmo (2021), as decisões tomadas pelo Governo, com a publicação de diversos decretos, tiveram apoio da população da capital, que consideraram a gravidade da pandemia e, levaram o grande movimento dos centros urbanos em grandes espaços silenciosos, fazendo com que as atividades coletivas e fluxos de veículos diminuísse a quase zero. Foram apresentadas então, muitas ideias de como “[...] se poderia manter ‘ativo’ em isolamento, contudo na educação, a adaptação a realidade foi uma constante desde primeiro momento, culminando em documentos que orientavam ao retorno as atividades de maneira remota [...]” (Carmo, 2021, p.60).

Houve a publicação de diversos decretos, portarias, pareceres, essas publicações orientavam a organização escolar. Nesse sentido, já com a autorização do MEC e com as recomendações do GDF/SEEDF foram publicados, dentre outros, os seguintes documentos: o Parecer CEDF nº 33/2020 –(Distrito Federal, 2020e), homologado em 26 de março de 2020; a Medida Provisória nº 934 (Brasil, 2020j), de 1º de abril de 2020; a Nota Técnica nº 001/2020 – PROEDUC (Distrito Federal, 2020f), de 2 de abril de 2020; o Decreto Distrital nº 40.817 (Distrito Federal, 2020d), de 22 de maio de 2020.

Com a instituição das Portarias nº 129 (Distrito Federal, 2020g), de 29 de maio de 2020 (que institui o canal de acesso para as professoras e estudantes por meio do Programa Escola em Casa DF) e nº 133 (Distrito Federal, 2020h), de 03 de junho de 2020 (que orienta a atuação das professoras nas atividades pedagógicas não presenciais), surgiu para a comunidade da Rede Pública do Distrito Federal o ensino remoto emergencial.

Nesse meio tempo, houve outros decretos que adiaram por diversas vezes o reinício das aulas, o que definitivamente aconteceu por meio do ensino remoto emergencial em 13 de julho de 2020. Assim os estudantes ficaram quatro meses em casa, sem contato oficial com a escola. Algumas professoras, durante os quatro meses sem aula, procuraram orientar a aprendizagem dos seus estudantes, normalmente via WhatsApp dos pais, como apontado por Freitas *et al.* (2021). Entretanto, não havia uma orientação formal de como as professoras deveriam agir durante esse período de suspensão das aulas.

A SEEDF disponibilizou a todos os servidores ferramentas que possibilitavam o trabalho remoto, como: e-mail institucional no servidor Gmail/Google, que possibilitava acesso ao Google Sala de Aula⁷⁶ (Freitas; Bandeira, 2021) e a todas as ferramentas do *G Suite* contratadas pela SEEDF, como por exemplo: *Google Meet*, *Google Drive*, *Google Formulários*, *Jamboard*.

A Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) ofertou durante uma semana, em junho de 2020, três cursos de formação, cada um com 30 horas⁷⁷, sobre o uso de recursos tecnológicos e ambientes virtuais de aprendizagem para professoras: *G Suite*, Moodle e Produção de Material Didático. O curso *G Suite* foi realizado na plataforma Google Sala de Aula, com enfoque em ferramentas do Google para a educação; já o curso sobre Moodle, foi ambientado no Moodle, com enfoque em como utilizar as ferramentas disponíveis nessa plataforma, esse curso tinha como objetivo alcançar as professoras do ensino profissionalizante; e o curso voltado para a Produção de Material Didático, foi oferecido para toda a rede no

⁷⁶ Do inglês *Google Classroom*. Nesta tese optou-se por utilizar o nome em português, Google Sala de Aula.

⁷⁷ Importante salientar que as professoras com a mesma matrícula e maior carga horária trabalham 40 horas semanais. Para a grande maioria da rede dois cursos eram obrigatórios, *G Suite* e Produção de Material Didático, totalizando 60 horas semanais.

YouTube, com o intuito de apresentar práticas pedagógicas, design e proposta metodológica (Medeiros, 2021). Schneider (2020, p. 3) mostra que,

[...] No dia 05 de junho de 2020, após três meses de suspensão das aulas, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) iniciou as orientações e planejamento com pais, alunos e professores da retomada do ano letivo de 2020, no entanto de modo remoto com aulas online.

Como apontam Santos, Lima e Sousa (2020), ao se verem diante da necessidade de prosseguir com o processo de ensino e aprendizagem, as professoras se veem na necessidade de ressignificar, modificar, reinventar, rever suas certezas teóricas e metodologias relacionadas às suas práticas em sala de aula, muitas tendo que aprender sobre as tecnologias. As professoras se tornam então protagonistas da retomada das atividades pedagógicas não presenciais, ou seja, do ensino remoto emergencial, mas como apontam Santos, Lima e Sousa (2020), somente como implementadores da ação e não como partícipes das decisões.

3.5. A todo momento uma normativa: o ensino remoto emergencial na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Com o surgimento da pandemia de COVID-19 e a necessidade de fechamento das escolas houve uma necessidade grande de organização das orientações e normas que regem as unidades escolares. Com isso, o MEC, como apresentado na seção 3.4, publicou uma série de normativas para organizar e orientar o período de suspensão das aulas presenciais. Por conseguinte, as Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e do Distrito Federal sentiram a necessidade de também organizar suas ações, e lançaram uma série de publicações normativas – Leis, Decretos, Notas técnicas, Orientações, Portarias, Memorandos, Circulares, dentre outros – com o intuito de organizar o período remoto de acordo com as possibilidades disponíveis em suas localidades.

No Distrito Federal, houve nos anos de 2020 e 2021 muitas publicações referentes à pandemia e ao ensino remoto emergencial, por parte do GDF e da SEEDF. Em alguns momentos ao longo desse período, principalmente no primeiro semestre de 2020, ocorreu a publicação de várias normativas em uma

mesma semana, por vezes no mesmo dia. Isso muitas vezes confundia a comunidade escolar como um todo, uma vez que as condutas deveriam ser modificadas ao longo de um curto período. Os quadros 16 e 17 resumem as principais publicações realizadas ao longo dos anos de 2020 e 2021, pelo GDF e pela SEEDF. Das normativas elencadas no quadro, serão abordadas no texto somente as que causaram algum impacto no ambiente escolar, quando, por exemplo, modificava o seu funcionamento.

Quadro 16 - Decretos publicados pelo Governo do Distrito Federal entre 2020 e 2021

Decretos GDF – 2020 e 2021		
Data	Documento	Sobre o que versa
11/03/2020	Decreto nº 40.509 - GDF	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Suspende as aulas por 05 dias.
14/03/2020	Decreto nº 40.520 - GDF	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Suspende as aulas por 15, como antecipação do recesso de julho.
19/03/2020	Decreto nº 40.539	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Suspende as aulas até 05 de abril.
23/03/2020	Decreto nº 40.550	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Suspende as aulas até 05 de abril.
01/04/2020	Decreto nº 40.583	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. Suspende as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, da rede pública e privada, no âmbito do Distrito Federal, até 31 de maio de 2020.
22/05/2020	Decreto nº 40.817	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. Mantém a suspensão das atividades educacionais presenciais nas escolas, universidades e faculdades, públicas e privadas, no âmbito do Distrito Federal.
02/07/2020	Decreto nº 40.939	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus e dá outras providências. Suspende as creches e autoriza a reabertura das escolas, universidades e faculdades privadas.

26/02/2021	Decreto nº 41.841	Dispõe sobre o teletrabalho, em caráter excepcional e provisório, para os órgãos da administração pública direta, indireta, autárquica e fundacional do Distrito Federal, como medida necessária à continuidade do funcionamento da administração pública distrital, em virtude da pandemia da COVID-19 e dá outras providências.
26/02/2021	Decreto nº 41.842	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da COVID-19 (Sars- Cov – 2), e dá outras providências.
27/02/2021	Decreto nº 41.849	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da COVID-19 (Sars-Cov-2), e dá outras providências. Suspende as atividades educacionais até 15 de março de 2021.
08/03/2021	Decreto nº 41.874	Institui toque de recolher das 22h às 05h, em todo Distrito Federal, no período agudo da pandemia de COVID-19. Prorroga a vigência do Decreto nº 41.849, de 27 de fevereiro de 2021, até 22 de março de 2021.
08/03/2021	Decreto nº 41.882	Declara estado de calamidade pública, no âmbito da saúde pública do Distrito Federal, em decorrência da pandemia causada pelo Novo Coronavírus SARS-CoV-2 (Classificação e Codificação Brasileira de Desastres - COBRADE 1.5.1.1.0 - Doenças Infecciosas Virais).
19/03/2021	Decreto nº 41.913	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da COVID-19 (Sars-Cov-2), e dá outras providências.
21/09/2021	Decreto nº 42.525	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da COVID-19 (Sars-Cov-2), e dá outras providências.
23/11/2021	Decreto nº 42.730	Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da COVID-19 (Sars-Cov-2), e dá outras providências.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 17 - Normativas publicados pelo Governo do Distrito Federal e órgãos relacionados à educação no DF, nos anos de 2020 e 2021

Documentos referentes às instituições educacionais – 2020 e 2021		
Data	Documento	Sobre o que versa
26/03/2020	Parecer nº 33/2020 - CEDF	Determina às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal no sentido de ajustar suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar.
2/04/2020	Nota Técnica nº 001/2020 PROEDUC	Posiciona-se sobre o Parecer nº 33, de 24/03/2020, que autorizou o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação para realização de atividades pedagógicas nas redes de ensino pública e privada do DF da Educação Básica, durante o período de suspensão de aulas como medida de enfrentamento do COVID-19.
13/04/2023	Parecer nº37/2020	Ratifica as orientações constantes no Parecer nº 33/2020 – CEDF, porém, flexibiliza a exigência quanto aos 200 dias letivos, com base na Medida Provisória nº 934 da Presidência da República, bem como mantém para todo o Sistema de Ensino do Distrito Federal, a exigência do cumprimento de 800 horas, independentemente, da carga horária estabelecida em cada uma das Matrizes Curriculares.
24/04/2020	Recomendação nº 3/2020	Recomenda a adoção de providências, orientação e divulgação de medidas preventivas em ambiente escolar. Plano de segurança sanitária para o retorno das aulas presenciais nas escolas do DF. Implementação de medidas de proteção da comunidade escolar. Fornecimento de materiais necessários à higienização e proteção. Distanciamento mínimo necessário. Educação sanitária. Transparência. Contenção da propagação do COVID-19.
21/05/2020	Recomendação nº 1/2020 - CEDF	Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar, os planejamentos pedagógico e administrativo e o cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, com o intuito de minimizar o impacto decorrente da Pandemia COVID-19, nas aprendizagens.
21/05/2020	Recomendação nº4/2020	Dispõe sobre a continuidade do serviço público educacional de natureza essencial. Regime de teletrabalho dos servidores públicos no DF. Decreto nº 40.546, de 20/03/2020.

	PROEDUC	
29/05/2020	Portaria nº 129, SEEDF	Institui o Programa Escola em Casa.
02/06/2020	Parecer nº 47/2020-CEDF	Valida o Plano de Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; e dá outras providências.
03/06/2020	Portaria nº 132	Valida o Plano de Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; e dá outras providências.
03/06/2020	Portaria nº 133	Dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas unidades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus.
2020	Organização do Trabalho Pedagógico da Educação em Tempo Integral para Atividades Não Presenciais Na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	Orientações gerais incluindo a TV, Plataforma Pedagógica, Material Impresso, mapeamento dos estudantes, plano de trabalho, carga horária, frequência, avaliação, formação continuada, coordenação pedagógica, oferta em tempo integral.
30/06/2020	Parecer Técnico nº 108 – SEE/SUBEB/ DISPRE/GEAPLA	Parecer Técnico-pedagógico relativo à proposta de atuação das Escolas Parque da Rede Integradora da Coordenação de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro, no contexto de atividades pedagógicas não presenciais.
10/07/2020	Circular nº 52/2020 SEE/SUPLAV	Orientações à Rede Pública de Ensino para o registro das atividades pedagógicas não presenciais.
10/07/2020	Portaria nº 158 SEEDF	Aprova os calendários escolares reorganizados para o ano letivo de 2020.

27/07/2020	Circular nº 141/2020 SEE/CR	Utilização da Plataforma Escola em Casa DF/Moodle, disponibilização de material impresso, orientações sobre coordenações pedagógicas, atuação das(os) coordenadoras(es) locais e professoras(es) regentes.
10/08/2020	Circular nº 33/2020 SEE/CREPP	Avaliação, registros escolares e dia letivo temático.
11/01/2021	Portaria nº 14	Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público.
08/03/2021	Circular nº 8/2021 – SEE/SUPLAV	Rede Integradora em Educação Integral.
31/07/2021	Circular nº 4/2021 – SEE/GAB	Recomendações para a retomada das atividades escolares presenciais.

Fonte: elaboração própria.

Em 11 de março de 2020, por meio do Decreto nº 40.509 (Distrito Federal, 2020a), logo quando foi confirmado o primeiro caso de COVID-19 em Brasília, o então Governador do Distrito Federal, Ibaneis Rocha suspendeu “as atividades educacionais em todas as escolas, universidade e faculdades, das redes de ensino pública e privada” (Distrito Federal, 2020a, Art. 1º, inciso II), por um período de cinco dias prorrogáveis. Este documento já levava em consideração o posicionamento da OMS, bem como o Plano de Contingência Distrital elaborado pelo Distrito Federal (DF) em fevereiro de 2020. Ainda não havia uma organização e uma compreensão do que estava por vir. Nesse momento, nem MEC nem SEEDF haviam se posicionado.

Já em 14 de março o Governador publicou o Decreto nº 40.520 (2020b), que revogava o Decreto anterior e mantinha a suspensão das aulas por mais 5 dias (Art. 2º, inciso III), bem como de diversas outras atividades que causava aglomeração e grande fluxo de pessoas. Este Decreto compreendia que a “suspensão das aulas da rede de ensino pública do Distrito Federal [...] deverá ser compreendida como recesso/férias escolares do mês de julho e terá início a partir do dia 16 de março de 2020, nos termos deste Decreto” (Distrito Federal, 2020b, Artigo 2º, §1º). O Decreto ainda determinava, em seu Artigo 2º, §2º, que o recesso teria duração máxima de 15 dias corridos, independente do quantitativo de dias de recesso constante no calendário escolar da unidade de ensino e, no §4º, que “os ajustes necessários para o cumprimento do calendário escolar serão estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, após o retorno das aulas”. Já para as redes privadas o documento apontava que as escolas poderiam adotar a antecipação do recesso/férias ou determinar suspensão das aulas pelo período determinado, cabendo a cada unidade de ensino decidir.

Houve uma série de Decretos ao longo do período inicial da pandemia, em que o mais recente revogava o anterior. Os Decretos nº 40.539, de 19 de março e o Decreto nº 40.550 (2020c), de 23 de março suspenderam as aulas até 05 de abril, ainda compreendido como recesso escolar antecipado de julho, para a rede pública a partir de 16 de março. O Decreto nº 40.583 de 1º de abril suspendeu as aulas até 31 de maio e destinou os alimentos próximos ao vencimento e que seriam para a merenda escolar para a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social.

Em 01 de julho de 2020, o Decreto nº 40.939 (Distrito Federal, 2020s) autorizou o funcionamento das escolas, universidades e faculdades da rede privada a partir de 27 de julho de 2020 e da rede pública a partir de 03 de agosto de 2020 e apresentou protocolos de funcionamento para ambas as redes, públicas e privadas, mas manteve as creches fechadas devido à decisão judicial que na época tramitava na Vara do Trabalho de Brasília. Após este decreto parte das escolas da educação básica da rede privada de Brasília retornou para o presencial, ou para o híbrido. Muitas deixaram a decisão do retorno dos estudantes para a escola presencialmente com os responsáveis, ofertando ensino remoto emergencial, híbrido e presencial. Importante lembrar que a grande maioria das escolas privadas adotou rapidamente o ensino remoto emergencial, migrando as aulas para ambientes virtuais dos mais diversos, como Google Sala de Aula, Blackboard, Teams, dentre outros AVA.

Em 24 de março de 2020, o CEDF publica o Parecer nº 33/2020 - CEDF de 26 de março de 2020 (Distrito Federal, 2020e), onde “determina às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal no sentido de ajustar suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar, optando por atividades indiretas, inclusive”. Este Parecer respondia à solicitação do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do DF (SINEPE/DF) para: regulamentar as atividades não presenciais para compensar as aulas que haviam sido prejudicadas devido a COVID-19; reduzir os dias letivos do calendário escolar de 2020 para menos de 200 dias letivos e; aumento das aulas do ano letivo de 2020 para finalizar no ano civil de 2021, dentre outras solicitações.

O documento (Distrito Federal, 2020e) fazia uma análise das solicitações e negava a redução de 200 dias letivos, mas atendia a solicitação de ampliar o ano letivo para o ano civil de 2021. Posteriormente o Governo Federal dispensou a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias de efetivo trabalho escolar no ano letivo de 2020. Também observava a importância do uso das TIC como recurso para o ensino, indicando que

Neste contexto de “emergência de saúde pública de importância internacional”, este Conselho de Educação entende como possível ampliar para toda a Educação Básica o uso das TICs com intencionalidade pedagógica e acompanhadas e supervisionadas pelo docente em turmas separadamente, respeitados os limites de

acessos às diversas tecnologias disponíveis às instituições educacionais e de seus respectivos estudantes (Distrito Federal, 2020e, p.6).

O Parecer (Distrito Federal, 2020e) trazia a importância de manter o vínculo com a escola e evocava a Constituição ao pontuar que a família tem que assegurar o direito à educação, apresentando a necessidade de flexibilizar a reorganização do calendário escolar para que se cumpram os dias letivos e a carga horária estabelecida por lei, e propunha como possibilidades pedagógicas:

ampliação de jornada escolar diária; dilatação do ano letivo de 2020, ainda que necessário utilizar dias letivos no ano civil de 2021; atividades não presenciais em compensação das aulas presenciais, no qual compreende-se que dia letivo é o de efetivo trabalho escolar, como conjunto das atividades pedagógicas, realizadas dentro ou fora da instituição educacional, com a supervisão dos professores, suas respectivas turmas de estudantes e com o controle de frequência, cumpridas o mínimo de 4 (quatro) horas diárias de atividades programadas por turma separadamente (Distrito Federal, 2020e, p. 7).

O referido documento ainda elencava uma série de itens que as instituições ou redes de ensino deveriam levar em conta quando da reelaboração do calendário escolar. Em 2 de abril de 2020, a PROEDUC publicou a Nota Técnica nº 001/2020 (Distrito Federal, 2020f), em que abordava a possibilidade de atividades pedagógicas por meio de TIC (mas o uso dessas não era obrigatório); o cumprimento da carga horária obrigatória para a educação básica; a garantia de acesso e qualidade de ensino; a reorganização do calendário escolar e; a fiscalização pelo poder público.

O documento (Distrito Federal, 2020f) apresentava que houve a disponibilização de verba, ofertado no cartão material escolar, aos 70 mil estudantes cadastrados e beneficiados pelo Programa Bolsa Família. Neste momento, já era mencionado que os gestores da SEEDF estavam desenvolvendo a reorganização “da rede pública de ensino para o uso de TICs [sic] na oferta de duas modalidades de conteúdo: aulas virtuais pela internet e videoaulas transmitidas pela televisão, sendo que as teleaulas têm previsão de início no próximo dia 6 de abril” (Distrito Federal, 2020f, p.4). A PROEDUC então salienta que o Poder Público deve cuidar para que todos os estudantes tenham acesso e qualidade no processo de aprendizagem, ficando as redes de

ensino e instituições responsáveis por implementar os meios necessários e adequados para que o ensino virtual aconteça (Distrito Federal, 2020f). Assim, estabelece que as atividades não presenciais deverão ser supervisionadas pelas professoras, com aferição de frequência, cumprindo pelo menos 4 horas diárias de atividades por turma.

A PROEDUC (Distrito Federal, 2020f, p.11) já compreendia há época que não se podia desconsiderar

o grande desafio que será a implementação do ensino virtual, de forma horizontal, considerando não somente a quantidade de escolas e alunos do Sistema de Ensino do DF, mas a pluralidade e diversidade entre as próprias redes e instituições de ensino, bem assim dos estudantes que precisam ser atendidos nas suas mais variadas especificidades e individualidades, a fim de se garantir o real processo de aprendizagem.

Informava então que o planejamento e as metodologias deveriam ser encaminhados para os órgãos da SEEDF, em prazo pré-determinado, considerando toda a complexidade para implementar o ensino remoto emergencial, o atendimento as necessidades individuais dos estudantes que já necessitavam de atenção antes do período pandêmico, como de educação especial ou em situação de vulnerabilidade (Distrito Federal, 2020f). Muitos estudantes da rede pública de ensino estavam em situação de vulnerabilidade, mesmo que algumas escolas fornecessem a Cesta Verde⁷⁸. Como ressaltam Zamperetti e Bistrichi (2021), muitos pais e responsáveis estavam desempregados, ou tinham vínculos trabalhistas precários, e não dispunham de aparelhos tecnológicos como smartphones e computadores, bem como acesso à internet em suas casas de maneira equitativa.

Em 13 de abril de 2020, a CEDF publicou o Parecer nº 37/2020 – CEDF (Distrito Federal, 2020n) que ratificava as orientações do Parecer nº 33/2020 – CEDF, se adequava a Medida Provisória nº 934 (Brasil, 2020j) e flexibilizava a exigência de 200 dias letivos, mantendo a necessidade do cumprimento de 800 horas, independentemente da carga horária determinada em cada uma das Matrizes Curriculares. Em 24 de abril, a PROEDUC, por meio da

⁷⁸ A SEEDF tem um contrato de distribuição de legumes, frutas e verduras para as escolas e, com a suspensão das aulas, durante o ensino remoto emergencial, esses alimentos foram distribuídos para as famílias semanalmente ou quinzenalmente, o programa foi chamado de Cesta Verde.

Recomendação nº 3/2020 – PROEDUC (Distrito Federal, 2020o), solicitava ao Secretário de Educação que fossem tomadas as providências cabíveis para o retorno às aulas presenciais nas unidades escolares do DF, tais como: cumprir integralmente o que seria determinado pelo Ministério da Saúde e Secretaria de Estado de Saúde do DF, elaborar plano de retorno gradual das aulas presenciais, disponibilizasse material de higiene, promovesse a recomposição do quadro de professores da SEEDF substituindo os professores de risco ou doentes, ofertar testes para os profissionais da educação, dentre outros. Nesse momento, o Ministério da Saúde estava vivenciando a troca de seu Ministro, com a saída de Luiz Henrique Mandetta em 16 de abril de 2020. Ainda no governo Bolsonaro viriam, posteriormente, mais três Ministros da Saúde, sendo um militar e dois médicos. Com as mudanças, a conduta da pasta da saúde e conseqüentemente da pandemia mudou. O negacionismo da doença, que já era presente, ficou mais evidente, propagando posicionamentos contrários à ciência e ao posicionamento da OMS.

Em 21 de maio a CEDF publicou a Recomendação nº 1/2020 – CEDF (Distrito Federal, 2020m), dispondo sobre a reorganização do Calendário Escolar, planejamento pedagógico e administrativo quanto às atividades não presenciais para diminuir os danos da pandemia de COVID-19 nas aprendizagens. Havia então diversas recomendações para enquanto houvesse a suspensão das aulas presenciais, tais como:

I - zelar pelas aprendizagens dos discentes; [...] V - mobilizar docentes e dirigentes das instituições educacionais para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas, tais como: apostilas, roteiros, mapas conceituais e mentais, listas de exercícios e videoaulas; VI – garantir aos docentes acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação para construção das atividades pedagógicas não presenciais, sempre que a opção da instituição assim o exigir; VII - proporcionar formação para que os docentes atuem de forma remota, com recursos e ferramentas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação; IX - reorganizar o calendário escolar, de forma a garantir a reposição da carga horária mínima e o adimplemento da exigência legal de cada nível, etapa e modalidade de educação e ensino, seja na forma presencial e/ou remota, ao fim do período de emergência; [...] XI - utilizar registros e instrumentos de constituição da memória de estudos e atividades realizadas na reconstituição de fluxo sequencial de trabalhos realizados pelos discentes, para cômputo de carga horária; [...] XIV - adotar atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação; [...] XIX - Continuar com a oferta das atividades de forma remota, em conjunto com a presencial, para a complementação da carga horária (Distrito Federal, 2020m, p. 3-5).

Foram pontuadas no documento (Distrito Federal, 2020m) várias recomendações a serem consideradas no planejamento das atividades para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, tais como:

- a) orientar as famílias com roteiros práticos e estruturados, com vistas à organização da rotina diária para acompanharem a resolução das atividades pelas crianças, observando que os “mediadores familiares” não são, necessariamente, profissionais da educação e ainda que, nas atividades não presenciais propostas, deve-se delimitar o papel dos adultos que convivem com os discentes; [...]
- c) admitir, no planejamento do docente, a utilização de aulas gravadas para televisão ou via plataformas digitais de organização de conteúdos; [...]
- e) elaborar lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetivos de aprendizagem; [...]
- i) elaborar materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem etc.);
- j) disponibilizar vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas on-line, sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais e/ou responsáveis;
- k) realizar atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- l) ofertar atividades on-line assíncronas, regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário; [...]
- q) adotar o bom senso para não confundir as atividades remotas com as presenciais, em termos de volume e complexidade, pois atividades escolares não devem ultrapassar 2 (duas) horas diárias diante da “tela”, assim como não devem representar estresse adicional no ambiente familiar (Distrito Federal, 2020m, p. 7- 9).

Este documento (Distrito Federal, 2020m) trazia recomendações para as Escolas de Natureza Especial, onde estão inseridas as Escolas Parque, orientando que estas deveriam:

- a) proporcionar a articulação dos docentes especialistas com os docentes regentes;
- b) elaborar atividades pedagógicas complementares e/ou auxiliares, com a utilização dos mais variados recursos, visando transformar o ambiente de educação em local propício para o ensino remoto [...] (Distrito Federal, 2020m, p. 14).

Interessante observar que neste momento, mesmo antes do início do ensino remoto emergencial na SEEDF, já havia uma atenção com a quantidade de materiais que seriam disponibilizados aos estudantes, o tempo em que ficariam disponíveis, o tempo de tela, a importância do acompanhamento de

um adulto⁷⁹ para a realização das atividades, principalmente quando os estudantes não eram alfabetizados. Além disso, havia também um cuidado com as Escolas de Natureza Especial, mesmo sem citar de forma objetiva as Escolas Parque, recomendava uma articulação entre EC e EP ao abordar a articulação entre docentes especialistas e docentes regentes (ponto que parece não ter existido no período pandêmico, e também pouco existe no presencial, conforme vivenciei enquanto professora e também relatos de colegas e equipe gestora quanto à dificuldade em aproximar as duas escolas).

A PROEDUC, em 21 de maio de 2020, publicou a Recomendação nº 004/2020 – PROEDUC (Distrito Federal, 2020p) com o intuito de dar continuidade ao serviço público educacional de natureza essencial e também abordava o regime de teletrabalho dos servidores, implementando a todos os servidores da Carreira de Magistério Público (professoras) e da Carreira Assistência da SEEDF (administrativo, orientação educacional, monitores) que exercessem sua função laboral de forma adequada, seja por meio tecnológico (teletrabalho, teleaulas, aulas virtuais, etc.) ou presencialmente caso seja decidido pelo retorno às aulas presenciais.

O Programa Escola em Casa DF foi instituído por meio da Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020 (Distrito Federal, 2020g), dias após a publicação da Recomendação nº 0004/2020 – PROEDUC (Distrito Federal, 2020p). Este programa foi criado para oferecer conteúdos pedagógicos de modo remoto aos estudantes da SEEDF. Nesse sentido, o Programa Escola em Casa DF tinha três eixos de atuação:

I – Eixo Pedagógico: a) a disponibilização de aulas televisionadas para todos os estudantes da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal; b) a disponibilização de plataforma pedagógica para uso de estudantes e profissionais da educação como meio de sala de aula virtual; c) a disponibilização de material pedagógico físico (impresso, livro didático) aos estudantes da rede pública de ensino que não tenham acesso à plataforma; d) a oferta de formação continuada aos profissionais da educação para uso da plataforma pedagógica e metodologia de ensino-aprendizagem à distância; e) a utilização de canais de comunicação telefônicos para atendimento remoto aos estudantes, prioritariamente, e aos demais membros da comunidade escolar; f) a adequação do Currículo em Movimento para os diferentes componentes curriculares e anos/séries

⁷⁹ As Orientações à Rede Pública de Ensino (SEEDF, 2020b, p.12) enfatizava a “[...] necessidade, em especial, de supervisão de adultos (mediadores familiares) para que as crianças da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental possam realizar as atividades pedagógicas não presenciais propostas pelos(as) professores(as)”

ajustando os objetivos de aprendizagens às horas/dias letivos compreendidos no ano letivo de 2020. II – Eixo Gestão de Pessoas: a) a adequação da carga horária e forma de atuação dos profissionais da educação no espaço escolar e no trabalho remoto; b) a elaboração de documentos norteadores visando o acolhimento dos profissionais da educação nesse período de atividades remotas; c) o levantamento dos profissionais em grupos de risco. III – Eixo Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs: a) a disponibilização de meios para que os estudantes tenham acesso às plataformas pedagógicas e às teleaulas; b) os suportes das plataformas pedagógicas e do sítio do programa <https://escolaemcasa.se.df.gov.br>; c) as adequações nos sistemas de informação existentes para os registros dos acessos remotos, tanto dos estudantes, quanto dos profissionais da educação. Art. 4º A Secretaria de Estado de Educação realizará o monitoramento do programa Escola em Casa DF por meio dos acessos às plataformas pedagógicas, bem como pela entrega dos materiais impressos aos estudantes (Distrito Federal, 2020g, n.p.).

Desses itens elencados acima, a oferta das aulas televisionadas durou aproximadamente dois meses e a formação continuada para professores aconteceu somente na primeira semana que antecedeu o retorno em formato remoto. Algumas escolas convidaram profissionais externos ou professoras com domínio das ferramentas para ministrar cursos e/ou tirar dúvidas das professoras dentro do ambiente escolar. Foram ofertados também alguns cursos sobre tecnologias (que já eram ofertados no período anterior a pandemia) pela EAPE, mas cursos obrigatórios para formação continuada só foram ofertados três, cada um com 30 horas, no decorrer de uma semana, antes do retorno às aulas de forma remota.

Em 02 de junho de 2023, a CEDF publicou o Parecer nº 47/2020, onde validava o Plano de Gestão Estratégica para a realização das atividades pedagógicas não presenciais na Rede Pública de Ensino do DF e recomendava a publicação, por parte da SEEDF, de nota instrutiva com orientações sobre o acesso à plataforma virtual de aprendizagem pela comunidade escolar. Este Parecer trazia a definição da data para o início das atividades remotas e analisava os pontos apresentados no Plano de Gestão Estratégica.

Em 03 de junho de 2020, foi publicado pela SEEDF duas Portarias, as de nº 132 e nº 133 (Distrito Federal, 2020q; 2020h). A de nº 132 (Distrito Federal, 2020q) validava o Plano de Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e determinava que a SEEDF definisse data para o início das atividades

pedagógicas remotas. Já a Portaria nº 133 (Distrito Federal, 2020h) apresentava os critérios de atuação dos profissionais em exercício nas Unidades Escolares da SEEDF, nas atividades educacionais não presenciais (ensino remoto emergencial) durante o período pandêmico.

Essa Portaria (Distrito Federal, 2020h, n.p) trazia as fases de implementação das atividades remotas:

I - Fase 1: acolhimento e formação dos profissionais da educação, e planejamento e produção das atividades não presenciais;

II - Fase 2: levantamento sobre turmas/estudantes, modulação de pessoal (se necessário), produção de atividades não presenciais e formação continuada dos profissionais da educação;

III - Fase 3: retorno dos estudantes de forma não presencial, produção de atividades não presenciais e formação continuada dos profissionais da educação.

O documento só apresentava a data de início da fase 1, para 05 de junho de 2020. O período de acolhimento veio a acontecer entre 22 de junho e 10 de julho, com retomada das aulas em formato remoto em 13 de julho de 2020, quatro meses após a suspensão das aulas presenciais. O documento ainda previa a organização do tempo das professoras entre elaboração de aulas, acompanhamento dos estudantes e coordenação, pontuando as atividades desenvolvidas no regime de teletrabalho. O documento apresentava as atribuições de todos os servidores da SEEDF que atuavam em unidades escolares, instituindo o envio de relatórios semanais para comprovação do trabalho realizado remotamente.

Em 10 de julho de 2020, a SEEDF enviou as Unidades Escolares a Circular nº 52/2020 SEE/SUPLAV⁸⁰ (SEEDF, 2020b) que trazia como anexo as “Orientações à Rede Pública de Ensino para o registro das atividades pedagógicas não presenciais”. Esse documento trazia orientações para toda a rede acerca da: fundamentação legal; o retorno às atividades pedagógicas; calendário escolar 2020; orientações aos profissionais; registros escolares; outras orientações e; disponibilizava material para conhecimento e estudo.

⁸⁰ Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação.

Neste documento a data de retorno às aulas no formato remoto já estava definida, 13 de julho. Eram apresentadas outras datas como os períodos dos quatro bimestres letivos, o recesso de 7 dias entre 23/10/2020 e 01/01/2021 e a data de recuperação em 29/01/2021.

O documento (SEEDF, 2020b) pontuava a importância das professoras em elaborar atividades que não fossem volumosas, nem mais complexas que o período em que o estudante estivesse matriculado e que, acima de tudo, respeitassem o tempo máximo de permanência em frente às telas, que para o Ensino Fundamental Anos Iniciais (crianças que possuem entre 6 e 11 anos de idade) deveria ser de 2 horas diárias. Aqui se deve observar que no caso de estudantes matriculados na Rede Integradora, atendidos pelas EC e EP, os estudantes deveriam dividir esse tempo de tela entre duas escolas. Dessa forma, as professoras regentes das duas Unidades de Ensino deveriam elaborar aulas que em conjunto não ultrapassassem esse tempo limite.

A aferição de frequência também estava bem respaldada, indicando como esta deveria ser feita, mediante realização de atividades, bem como o seu registro no Diário de Classe. A organização de entrega e retirada das atividades impressas também foi orientada pelo documento, definindo como prazo limite para devolução o final de cada bimestre (incluindo orientações para manuseio e higiene dessas, haja vista que nesse período havia a compreensão de que poderia acontecer transmissão ao tocar superfícies contaminadas). Mas haveria também oportunidade para que o estudante recuperasse as aprendizagens perdidas, além das professoras terem que cuidar para que não houvesse evasão, informando a equipe gestora dos casos faltosos. O documento ainda trazia orientações para o ensino híbrido, quando esse estivesse autorizado a acontecer.

O novo calendário escolar da SEEDF para reorganização do ano letivo foi aprovado por meio da Portaria nº 158 (SEEDF, 2020c), de 10 de julho de 2020. Em 27 de julho a SEEDF emitiu a Circular nº 141/2020 SEE/CREPP/UNIEB (SEEDF, 2020d) que recomendava que as professoras deveriam realizar 3 horas diárias de acesso às plataformas e, no tempo residual de regência, corrigir material impresso, dar devolutivas aos estudantes e utilizar o tempo restante de trabalho nas coordenação pedagógicas virtuais. Essa Circular também apresentava como deveriam ser disponibilizadas as

atividades impressas para os estudantes que não dispunham de condições de acesso aos meios tecnológicos, mas que a opção principal seria a utilização do AVA, por ser mais dinâmico, possibilitando maior interação entre os envolvidos.

Após a retomada das aulas no formato remoto a SEEDF foi observando os acessos e participação dos estudantes e em 10 de agosto emitiu a Circular nº 33/2020 SEE/CREPP (Distrito Federal, 2020r) onde esclarecia que o 1º bimestre seria fechado junto com o 2º. O documento estabelecia também o atendimento via Google *Meet* por parte das professoras, afirmando que não haveria um tempo mínimo estipulado e que poderiam optar por não utilizá-lo, uma vez que as professoras tinham autonomia, de acordo com o seu planejamento, da SEEDF e da Unidade Escolar para o ensino remoto emergencial (Distrito Federal, 2020r).

O ano letivo de 2020 finalizou em 29 de janeiro de 2021. Professoras e estudantes entraram no período de férias escolares, retornando em 08 de março de 2021. Em 11 de janeiro de 2021 a SEEDF publicou a Portaria nº 14 (SEEDF, 2021a) na qual trazia a atuação das professoras regentes, incluindo as EP, indicando a duração das aulas de 75 min e a quantidade de coordenações. O Decreto nº 41.841 de 26 de fevereiro de 2021 estabeleceu o teletrabalho para os órgãos da administração para continuidade do funcionamento devido à pandemia de COVID-19. Em 22 de fevereiro, o Decreto nº 41.842 suspendeu atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, públicas e privadas, sem prazo determinado, em decorrência do aumento de casos de COVID-19. No dia seguinte, o Decreto nº 41.849 estabelece o prazo de suspensão das atividades educacionais até 15 de março de 2021, prazo prorrogado até 22 de março pelo Decreto nº 41.874 de 08 de março de 2021. Nesse momento, as professoras ainda não haviam se vacinado, nem mesmo com a primeira dose, uma vez que a primeira vacina aplicada no Brasil aconteceu em 17 de janeiro e, em Brasília, as professoras começaram a ser vacinadas somente em maio de 2021, iniciando pelas creches públicas e privadas (Brasília, 2021).

Em 08 de março de 2021, houve a publicação da Circular nº 8/2021 – SEE/SUPLAV (SEEDF, 2021f) direcionada às Escolas Classe e Parque, onde apontava a organização do PNME, como proceder para o registro de frequência, preenchimento das RAVs e utilização do Diário de Classe em

versão impressa (as EP nunca tiveram acesso ao Diário Web). Com a experiência do ano anterior, nota-se maior atenção e cuidado em respaldar, orientar e registrar o funcionamento das Escolas de Natureza Especial, como as Escolas Parque, elaborando documentos que considerassem suas especificidades.

Nos Decretos nº 41.913, de 19 de março de 2021 (Distrito Federal, 2020b), nº 42.525 de 21 de setembro de 2021 (Distrito Federal, 2020c) e nº 42.730 de 23 de novembro de 2021 (Distrito Federal, 2020d) o GDF estabeleceu protocolos de segurança para o retorno da rede privada, como higienização, organização do espaço escolar, distanciamento entre pessoas e objetos, funcionamento de bebedouros, dentre outros. Nesse período, desde março de 2020 até 01 de agosto de 2021, as escolas públicas estavam com as aulas presenciais suspensas, funcionando pelo ensino remoto emergencial. Todos esses protocolos não se aplicavam a SEEDF, que seriam responsáveis por seus próprios protocolos e medidas de segurança.

Como dito no parágrafo anterior, os Decretos do GDF que estabeleciam regras e/ou abordavam o sistema educacional, se referiam, em sua maioria, à rede privada de ensino. Ficou a cargo da SEEDF criar meios para que os processos de ensino e aprendizagem acontecessem no período pandêmico, bem como criar protocolos de segurança para a rede pública de ensino do DF, assim como ao Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) e a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC).

A recomendação para retomada das atividades escolares presenciais aconteceu em 31 de julho de 2021, por meio da Circular nº 4/2021 – SEE/GAB (SEEDF, 2021b), que admitia o retorno presencial em momento ainda pandêmico, orientava os profissionais do grupo de risco a permanecer em casa e apresentava a data de retorno as atividades presenciais com estudantes de forma escalonada, iniciando com a Educação Infantil em 05 de agosto, passando por Ensino Fundamental Anos Iniciais em 09 de agosto, Anos Finais em 16 de agosto, Ensino Médio em 23/08 e Escolas de Natureza Especial, Educação Especial e Centro Interescolares de Línguas em 30 de agosto. A SEEDF havia elaborado a Nota Técnica nº 36/2021 SES/SVS/DIVISA/GESES (SEEDF, 2021g) com orientações e medidas de prevenção da COVID-19 em creches, escolas, universidades e faculdades, públicas e privadas no DF. O

documento propunha o atendimento em semanas alternadas, onde: na primeira semana o grupo 1 estaria com atividades presenciais e o grupo 2 com atividades remotas e na semana seguinte os grupos seriam invertidos quanto ao atendimento.

Após quase um ano e meio de suspensão das aulas presenciais, mais de um ano de retomada das aulas por meio do ensino remoto emergencial, as aulas foram retomadas em sistema híbrido. Neste momento, os estudantes, suas famílias e as professoras estavam confusos quanto à segurança sanitária, importante lembrar que nesse momento não era toda a comunidade escolar que estava vacinada. Os estudantes das Escolas Parque, crianças de 6 a 11 anos, almoçariam no ambiente escolar, e teriam que cuidar do distanciamento físico, da higiene, da troca de máscaras, do traslado casa-escola-escola-casa, usando o transporte público e o transporte coletivo fornecido para SEEDF entre escolas. As aulas em sistema alternado, híbrido, trouxe mais trabalho para as professoras, que tiveram que preparar aulas presenciais e remotas, cuidando durante 4 horas diárias de estudantes no ambiente escolar e mais tempo em ambiente remoto, esse de suas casas, uma vez que as escolas não dispunham e até hoje não dispõem de internet banda larga e computadores suficientes que atendessem a essa demanda.

Em 29 de outubro de 2021, foi publicada no Diário Oficial, a portaria conjunta nº 12 de 28 de outubro de 2021 (SEEDF, 2021h) que determinava a data de 03 de novembro de 2021 para o retorno presencial de todos os estudantes, em todas as etapas, anos/séries e modalidades de educação nas escolas públicas do DF, com aulas diárias de 4 horas até o final do ano letivo de 2021. Somente teriam acesso a modalidade remota os estudantes, profissionais de educação e colaboradores que necessitassem de isolamento devido o adoecimento por COVID-19.

3.6 Uma proposta para as Escolas Parque no meio remoto

A SEEDF publicou em 2020, o documento “Organização do trabalho pedagógico da educação em tempo integral para atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” (SEEDF, 2020f). Este documento dava orientações acerca da Educação em Tempo Integral no período de ensino

remoto emergencial versando sobre: procedimento de acolhimento de professoras e estudantes; estratégias pedagógicas para a oferta da parte flexível das Matrizes Curriculares para o integral de 10 horas; mapeamento dos estudantes para as estratégias pedagógicas; planos de trabalho pedagógico, dentre outros. Entretanto esse documento não abordava a Rede Integradora, ou seja, as Escolas Parque do Plano Piloto.

Em 30 de junho de 2020, a Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação (GEAPLA) emitiu o Parecer Técnico nº 108/2020 – SEE/SUBEB⁸¹/DISPRE⁸²/GEAPLA (SEEDF, 2020e) que versava sobre a proposta de atuação das Escolas Parque da Rede Integradora do Plano Piloto, no contexto das aulas remotas. Essas haviam encaminhado suas propostas individuais de atendimento em resposta a Circular nº 145/2020 – SEE/SUBEB, uma vez que a Circular nº95/2020 CREPP⁸³/UNIEB⁸⁴ não contemplava às Escolas Parque no âmbito de sua atuação no período de ensino remoto emergencial. O referido Parecer (SEEDF, 2020e, n.p.) traçava estratégias e orientava quanto à organização das EP e do planejamento e oferta das aulas no período de ensino remoto emergencial, como transcrito a seguir:

É proposto para o reinício das atividades do ano letivo nas Escolas Parque a criação de turmas/grupos dentro da plataforma Google sala de aula, mantendo a mesma enturmação do início [sic] do ano letivo e, elaboração de material impresso para atendimento aos alunos que não dispõem de recursos tecnológicos.

A Escola Parque seguirá com aulas nas diferentes linguagens de Arte, Educação Física e com os conteúdos do Programa de Promoção à Saúde (PPS), mas em um formato de atendimento diferenciado em atenção às especificidades e necessidades exigidas diante o contexto atual. Semanalmente, os estudantes serão atendidos dentro de uma organização de grades de horário para cada turma. As turmas/grupos serão organizadas nos turnos matutino e vespertino em formato intercomplementar, ou seja, em parceria com a Escola Classe. As equipes de professores de cada linguagem da Arte (Artes Visuais, Teatro e Música) e Educação Física serão agrupados por quarteto na mesma turma do Google sala de aula, na perspectiva do trabalho integrado.

Desta forma, a Escola Parque seguirá em contato com o estudante todos os dias em 5 (cinco) horas aula semanais, com os conteúdos

⁸¹ Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB).

⁸² Diretoria de Serviços Pedagógicos Especiais de Ensino (DISPRE).

⁸³ Coordenação Regional do Plano Piloto (CREPP).

⁸⁴ Unidade de Educação Básica (UNIEB).

distribuídos na semana para cada área ou seja, sem sobrecarga de trabalho para o estudante. Haverá um relatório semanal para acompanhamento das atividades e readequação das ações, se necessário.

As estratégias metodológicas serão construídas a partir dos documentos norteadores da SEEDF, da BNCC e do Programa "Escola em Casa DF", com a devida readequação curricular ao considerar o trabalho eminentemente prático realizado na Escola Parque e o alcance do ensino não presencial. Com isso, a Educação Física e todas as linguagens da Arte estarão contempladas e a metodologia de ensino adaptada ao novo contexto. Observa-se que a organização e implementação do trabalho pedagógico serão desenvolvidas em parceria com as Escolas Classes com conteúdos desenvolvidos de forma interdisciplinar, com atenção ao projeto "Rede Integradora de Educação em Tempo Integral da CRE Plano Piloto/Cruzeiro".

A avaliação dos estudantes será processual e contínua, na perspectiva da avaliação diagnóstica e formativa e serão considerados os desafios e adaptações da nova realidade escolar [...].

Elenca-se, assim, pontos importantes que são evidenciados na proposta da Escola Parque: 1) A partir da continuidade das atividades e aprendizagens em Arte e Educação Física é fortalecido o vínculo do estudante com a escola. 2) Possibilita sistematizar conhecimentos na educação básica por meio de atividades lúdicas e criativas com o uso de novas tecnologias. 3) Constituirá como espaço de formação continuada para os professores. 4) Qualifica o ensino integrado das diferentes linguagens da Arte junto a Educação Física. 5) Fortalece o trabalho em equipe. 6) Intensifica o diálogo da Escola Parque com as Escolas Classes de origem do estudante. 7) Contribui para o trabalho em rede e o vínculo da Escola Parque com a Comunidade.

O Parecer (SEEDF, 2020e) solicitava atenção aos estudantes sem acesso ao AVA, salientando a importância de planejamento de atividades impressas com tempo e condições para serem realizados pelos estudantes; à sobrecarga de atividades enviadas aos estudantes e responsáveis, sendo necessário estabelecer diálogo entre EP e EC; à consideração a respeito do contexto dos estudantes, uma vez que os estudantes atendidos pelas EP têm realidades diversas.

A maioria das soluções apresentadas neste Parecer Técnico (SEEDF, 2020e) foram atendidas pelas EP. Entretanto há que se destacar que, antes mesmo do ensino remoto emergencial, havia uma dificuldade de trabalho interdisciplinar entre EP e EC, onde muitas vezes as professoras regentes das mesmas turmas atendidas nem mesmo se conheciam. No período remoto esse fato não foi diferente, as professoras, em sua maioria, não dialogaram,

elaborando tarefas em conjunto e/ou refletindo em conjunto na quantidade de atividades solicitadas aos estudantes. Recordo de haver nas coordenações pedagógicas, e até mesmo em conversa com colegas que atuavam em outras EP, dificuldade de ter a adesão que as EC conseguiam no AVA. Havia também o questionamento com relação ao tempo de tela de 2 horas que deveria ser compartilhado entre as duas escolas, dentre outras questões, como as relativas ao tamanho e quantidade de atividades enviadas pelas duas escolas. Algumas EP não modificaram a forma de atendimento, mantendo o horário presencial e realizando Google Meet diário com mais de uma professora.

3.7 O acolhimento em tempos de ensino remoto emergencial

Com a suspensão das aulas presenciais e sua migração para o ensino remoto emergencial, as professoras se viram diante de uma série de novidades e mudanças em sua rotina pedagógica. Era necessário se adaptar não somente ao teletrabalho, mas também à inserção repentina das tecnologias na sala de aula. Muitas não tinham espaço físico em casa nem equipamentos tecnológicos e, em alguns casos, pouco conhecimento relacionado à tecnologia. Oliveira *et al.* (2020, p. 295) apontam que as professoras estavam se reinventando,

apesar da falta de estruturas necessárias para as aulas em seus lares, estão engajados e determinados em chegar no meio familiar, embora as dificuldades e barreiras encontradas, pois com alteração da dinâmica escolar estão adaptando as atividades domésticas a uma nova forma de trabalho. Por isso, necessitam de acolhimento pessoal, profissional e emocional, como por exemplo, obter orientações e apoio adequado para lidarem com tamanha atribuição.

Para além dessas questões, muitas professoras estavam lidando com problemas pessoais. Suas famílias também estavam, em sua maioria, trabalhando ou estudando em casa, havia o medo de se contaminar, doenças familiares, compartilhamento dos espaços de casa com outros membros da família, conciliar trabalho, tarefas domésticas, cuidado e acompanhamento escolar dos filhos, dentre tantas outras questões que surgiram nesse período de confinamento.

Por outro lado, as famílias dos estudantes também enfrentavam novidades. Algumas tinham a possibilidade de ficar em casa, se “protegendo”

do vírus, onde responsáveis tinham que conciliar o teletrabalho, tarefas domésticas, acompanhamento escolar dos filhos sem um conhecimento prévio, cuidados dos familiares, e outras tarefas que apareceram. Muitos responsáveis não puderam ficar em casa e tiveram que sair para trabalhar, mesmo nos momentos de maior agravamento da pandemia. Com isso, tiveram que conciliar o trabalho fora de casa com o cuidado de crianças que não podiam ficar sozinhas, deixando-as com vizinhos, parentes e cuidadores. Muitas vezes irmãos mais velhos tiveram que cuidar dos mais novos, pois não havia o espaço físico escolar para que eles ficassem seguros enquanto seus responsáveis trabalhavam. Arruda (2020, p. 259) pontua que a impossibilidade de frequentar as aulas presenciais tornou-se mais que um problema social; houve uma reconfiguração da sociedade,

Na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de Guerra.

Somado a essas questões, muitas vezes não havia acesso a equipamentos eletrônicos para todos os membros da família que precisavam utilizá-los para suas tarefas de estudo e/ou trabalho, fato esse que foi também corroborado por Bredow e Zamperetti (2023). Muitas vezes só havia um smartphone para todos os moradores de uma casa, e este passava o dia com o adulto que saía para trabalhar. Dessa forma, os estudantes só tinham acesso às aulas quando este adulto chegava em casa, muitas vezes tarde da noite.

Eram muitas questões para lidar, havia uma preocupação de acolhimento dos estudantes. Como aponta Junqueira (2020, p.33),

no nível emocional, o(a) aluno(a) precisa se sentir motivado(a) e acolhido(a) pelo(a) mestre(a) e pelos(as) colegas, fomentar vínculos sociais e buscar se relacionar e aprender mais pelo uso de tecnologias digitais desenvolvidas para esse fim e que sejam de fácil acesso e uso.

Entretanto, algumas vezes não havia espaço para essa criação de vínculos no espaço virtual da SEEDF, ambiente Escola Parque, em virtude do formato das aulas do ensino remoto emergencial adotado, em que havia poucas aulas síncronas e mais disponibilização de conteúdos e atividades

assíncronas, seja pela plataforma ou em formato impresso. Arruda (2020, p.259) observa que o confinamento causou desconforto nos autores sociais, posto que

o desconhecimento a respeito do novo coronavírus não permite o desenvolvimento de planejamento para acolhimento dos sujeitos envolvidos nesse novo contexto educacional. Isso acontece porque o fluxo da pandemia não permite que sejam tomadas decisões a médio prazo, em geral, governos do mundo inteiro precisam tomar decisões que podem durar um dia ou menos, a depender dos resultados de contaminação e mortes em cada país.

Havia a necessidade de acolher os estudantes ao invés de somente priorizar as atividades escolares remotas. Uma atenção aos cuidados com a saúde mental, principalmente de estudantes, mas que também as professoras deveriam se beneficiar. A SEEDF deu bastante ênfase ao acolhimento dos estudantes em suas normativas e orientações. A Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP) publicou as “Orientações para os profissionais da educação nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal atuarem de forma remota” (Distrito Federal, 2020I) com o intuito de orientar os servidores para o monitoramento da qualidade de vida no período pandêmico bem como preparar para o retorno ao trabalho.

Também organizou fases para o retorno escolar por meio do ensino remoto emergencial, sendo que a primeira fase tratava do acolhimento e formação dos profissionais da educação, planejamento e produção das atividades não presenciais; a segunda fase abordava o levantamento das turmas e estudantes, modulação de pessoal e produção das atividades para o ensino remoto emergencial; e a terceira fase organizava o retorno dos estudantes para o ensino remoto emergencial e acolhimento, pela equipe gestora, aos estudantes, por meio de aplicativos de reunião virtuais. Entretanto o acolhimento, na prática, tanto das profissionais da educação quanto dos estudantes e suas famílias, dependia muito mais das gestões de cada uma das escolas do que das normativas da SEEDF. Cabia às gestões organizar sua rotina, coordenação pedagógica e orientações às professoras para que as normativas fossem cumpridas, o que nem sempre aconteceu a contento.

No documento “Orientações à rede pública de ensino para o registro das atividades pedagógicas não presenciais” de julho de 2020 (Distrito Federal,

2020k), já havia menção sobre a importância do acolhimento, ressaltando a necessidade da escuta ativa, por meio da comunicação generosa. Levantou-se a necessidade de professoras e gestores em demonstrar interesse e prestar atenção à fala dos pais e/ou responsáveis legais, as dificuldades, expectativas e medos. O documento ressaltava que “acolher é o caminho. Afinal, somos profissionais que mudam vidas pela Educação” (Distrito Federal, 2020k, p. 5). O mesmo documento orientava que os coordenadores pedagógicos deviam dar atenção ao acolhimento com o objetivo de possibilitar a manutenção das aprendizagens. Com relação às atividades o documento apresentava que elas

devem ocorrer considerando a necessidade de acolhimento, as individualidades, condições de acessibilidade, tempo e ritmo do estudante neste momento de isolamento social, seguindo as definições das equipes pedagógicas de cada unidade escolar, tendo como foco, a avaliação formativa, e fundamentalmente, a manutenção das aprendizagens (Distrito Federal, 2020k, p. 19).

No “Guia para acolhimento à comunidade escolar no contexto de atividades pedagógicas não presenciais” (Distrito Federal, 2020j) há uma conceituação do termo acolher, que é compreendido como “levar em consideração, receber, reunir, juntar” (Distrito Federal, 2020j, p.7). O texto ainda ressalta que os indivíduos podem realizar mudanças no seu entorno – círculo pessoal, profissional ou social – mediante a realização de atos de acolhimento às necessidades de outras pessoas, trazendo para este momento a empatia. O guia salienta que no ambiente escolar

o acolhimento é uma ação pedagógica que favorece a integração de toda a comunidade escolar, com vista ao desenvolvimento e fortalecimento do sentimento de pertencimento, assim como promoção do engajamento com o processo de escolarização e estratégias de aprendizagem e desenvolvimento (Distrito Federal, 2020j, p.8).

A escola deve então, além de acolher as dificuldades socioemocionais e queixas referentes à pandemia e distanciamento físico, criar espaços que possibilitem que “[...] professores e estudantes expressem sua criatividade, protagonismo, inventividade, leitura de mundo e espírito colaborativo” (Distrito Federal, 2020j, p.9). Quando do retorno à escola, mediante o ensino remoto emergencial, é imprescindível que além dos conteúdos escolares formais os indivíduos possam ressignificar o aprender e a relação com o ambiente escolar,

se vendo como agentes fomentadores de saúde e desenvolvimento (Distrito Federal, 2020j). O guia trazia ainda a necessidade de realizar acolhimento contínuo, após a realização de mapeamento da comunidade escolar com o intuito de compreender como esta se encontrava após a diversidade de questões que surgiram durante o afastamento do ambiente escolar, a intenção era “[...] buscar estratégias para que a mudança da realidade conhecida para a nova realidade seja uma travessia não uma ruptura” (Distrito Federal, 2020j, p.10).

Para a SEEDF, a comunidade escolar como um todo tinha que estar engajada nas ações de acolhimento bem como nas propostas para o retorno às aulas, para que fossem alcançados os melhores resultados, diante do cenário pandêmico (Distrito Federal, 2020j). Nesse sentido, foi listado de forma detalhada uma série de ações de acolhimento para cada segmento da comunidade escolar, tais como: profissionais da educação, estudantes e famílias (Distrito Federal, 2020j).

Na Circular nº 66/2020 – SEE/SUPLAV de 08 de outubro de 2020 (Distrito Federal, 2020i), o acolhimento dos estudantes e suas famílias era um “ponto focal, como forma de mitigar os efeitos nocivos da situação que vivemos. Devemos utilizar de uma escuta ativa, considerando o conceito de comunicação generosa. Prestar atenção na fala, demonstrar interesse e sensibilidade pelas dificuldades, temores, expectativas e perdas” (Distrito Federal, 2020i, p.2). O documento solicitava que professoras e gestão, principalmente vissem não somente os aspectos negativos, mas que houvesse esforço para significar a situação da quarentena e da pandemia. O documento ressaltava que o tempo para acolher era expandido, levando-se em consideração o período pandêmico, nesse sentido “[...] o vínculo do estudante com a Unidade Escolar e com as aprendizagens pode e deve ser resgatado a qualquer momento do ano letivo” (Distrito Federal, 2020i, p.2), com o intuito de criar medidas para diminuir a evasão e a retenção escolar no ano letivo de 2020.

A Recomendação CEDF nº 1/2020 já apresentava que ao final da suspensão das aulas deveria ser destinado períodos no Calendário Escolar para “acolhimento e reintegração social dos docentes, discentes e suas famílias, como forma de superar os impactos psicológicos e de saúde física e

mental, ocasionados pelo longo período de isolamento social” (Distrito Federal, 2020m, p.5).

Em abril de 2021, já preparando para o retorno híbrido e presencial das atividades educacionais, a SEEDF publicou as “Orientações à rede pública de ensino para o registro das atividades pedagógicas remotas e presenciais” (Distrito Federal, 2021a) ressaltando que a acolhida e o suporte pedagógico deveria ser o cerne de todo trabalho desenvolvido, “primar pelo acolhimento educacional e pedagógico, considerando a situação individual de cada estudante” (Distrito Federal, 2021a, p.24). O Parecer CNE/CP nº 5 (Brasil, 2020a, p.22) já pontuava que ao retorno presencial as instituições de ensino deveriam destinar períodos no calendário escolar para:

realizar o acolhimento e reintegração social dos professores, estudantes e suas famílias, como forma de superar os impactos psicológicos do longo período de isolamento social. Sugere-se aqui a realização de um amplo programa de formação dos professores para prepará-los para este trabalho de integração. As atividades de acolhimento devem, na medida do possível, envolver a promoção de diálogos com trocas de experiências sobre o período vivido (considerando as diferentes percepções das diferentes faixas etárias) bem como a organização de apoio pedagógico, de diferentes atividades físicas e de ações de educação alimentar e nutricional, entre outros.

Mesmo a SEEDF se preocupando inicialmente, e de forma pontual, em alguns documentos com o acolhimento e saúde mental das professoras, nota-se maior foco no acolhimento dos estudantes e por vezes da sua família. Entretanto, é importante que a profissional que vai atender diariamente este estudante esteja bem, sinta-se acolhida e pertencente àquele ambiente, respeitada em todas as questões pelas quais estava vivendo no período pandêmico, para que tenha condições emocionais de proporcionar o mesmo acolhimento para com o seu estudante, o que não aconteceu em todas as unidades escolares.

4. CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Neste capítulo abordaremos o Currículo em Movimento de SEEDF (SEEDF, 2018a) e seus Pressupostos Teóricos, com enfoque no componente curricular Arte, na linguagem Artes Visuais. O Currículo em Movimento do Distrito Federal foi publicado em 2014 em oito volumes e, em 2018, revisto e republicado para se adequar à legislação vigente e a BNCC.

Em 2018 foram publicados sete volumes do currículo a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Novo Ensino Médio, Educação Profissional e a Distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Pressupostos Teóricos. Neste capítulo serão abordados os volumes referentes aos Pressupostos Teóricos e ao Ensino Fundamental, com enfoque nos Anos Iniciais e no componente curricular Arte, uma vez que estão relacionados com a pesquisa desenvolvida nesta tese.

4.1 Pressupostos Teóricos

O volume dos Pressupostos Teóricos (SEEDF, 2018b) traz em seu bojo as teorias e os teóricos que serviram de base à elaboração do Currículo em Movimento do DF. Nesse documento (SEEDF, 2018b), o currículo é compreendido como os procedimentos realizados pela escola ou por meio dela que auxiliam na formação do indivíduo, estrutura seus conhecimentos, sua aprendizagem e influenciam na constituição deste como pessoa. Nesse sentido, ele é tudo o que é realizado na escola, incluindo o que é aprendido, a maneira como se aprende, e também como é avaliado, suscitando tanto a importância dos temas historicamente escolares quanto os da vida cotidiana para a composição do currículo escolar, sem que haja hierarquia entre eles (SEEDF, 2018b).

Na concepção de currículo encontrada nos Pressupostos Teóricos e descrita acima, é possível notar a inserção do currículo oculto, que está presente não somente dentro, mas também fora da sala de aula e em alguns momentos do ambiente escolar. É nele que aparecem as influências que afetam tanto a aprendizagem dos estudantes quanto o trabalho dos professores (Jesus, 2008). O currículo oculto é composto pelas normas,

crenças, valores que não estão evidentes, uma vez que são transmitidos aos estudantes por meio da estrutura subjacente de uma determinada aula (Giroux, 1997). Jesus (2008, p. 2640) ressalta que ele é caracterizado pelo que os estudantes aprendem diariamente, nas práticas, comportamentos, atitudes, gestos, percepções que estão tanto no meio social quanto escolar. Dessa forma, os Pressupostos Teóricos compreendem que tanto os conhecimentos escolares quanto os aprendidos fora da sala de aula, nos corredores da escola e também fora do ambiente escolar são necessários e importantes na constituição do indivíduo atuante na sociedade.

O Currículo da SEEDF apresenta uma reestruturação que traz a diversidade em seu bojo, compreendendo as “[...] diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais [...]” (SEEDF, 2018b, p.41). Nessa perspectiva, a diversidade é entendida como oportunidade de adaptação. O Currículo defende então a educação em e para os Direitos Humanos, levando para a sua concepção os direitos dos estudantes, a inclusão da diversidade, bem como a compreensão de que não pode haver exclusão de parte da população por qualquer tipo de discriminação. Silva (2015, p. 465) evidencia que

[...] uma defesa da igualdade que não considera o direito à diferença corre o risco de subsumir as identidades dos sujeitos desviantes, ou seja, que não correspondem à intenção homogeneizante das práticas pedagógicas. Igualmente, uma defesa da diferença que não considera à [sic] necessidade da igualdade na diversidade corre o risco de naturalizar as desigualdades educacionais, econômicas e sociais.

Nesse sentido, o Currículo em Movimento se compromete com a inclusão da diversidade englobando as diferenças e propondo a equidade, trazendo então um viés intercultural do currículo, o que até esta atualização não acontecia de forma tão explícita em seu texto. Os Pressupostos apontam que, é necessário “[...] questionar nossos saberes e nossas práticas pedagógicas; a discutir a função social da escola e o aligeiramento dos saberes; a romper com a concepção conservadora de ciência e currículo e de fragmentação do conhecimento [...]” (SEEDF, 2018b, p.19), uma vez que a educação é uma construção coletiva.

A SEEDF compreende que o currículo acontece em variadas esferas de decisões e realizações, em que para agregar valor aos estudantes vai resultar dos processos de transformação por eles vivenciados. As unidades escolares teriam então a possibilidade de elaborar propostas curriculares com a expectativa, por parte da SEEDF, de que houvesse diversos campos de ação, onde sujeitos diversos pudessem contribuir para a sua modificação e implementação (SEEDF, 2018b).

Devemos nos lembrar que o currículo suscita questões de identidade e de poder (Oliveira, 2014). Segundo Moreira e Tadeu (2011b), ele não é inocente e neutro, ele produz identidades individuais e sociais particulares. Segundo Paro (2010, p. 46), “todo processo educativo envolve, pois, uma relação de poder em seu conceito mais geral, seja em estado potencial, seja em estado atual”, onde o poder-fazer é parte de um fluxo social, em que professora e estudante exercem função de poder. Ao estudante isso se dá quando ele tem uma ação intencional de aprender a realidade, tornando-se então sujeito da aprendizagem, integrando elementos culturais que o enobrecem e fortalecem, ficando mais poderoso conforme aprende e conquista mais capacidade de agir e se fazer sujeito, além de haver a mudança na professora pelo estudante, ao fazer com que ela se adeque as suas necessidades de aprendizado (Paro, 2010). A professora então é fortalecida quando ensina, pois também aprende durante o processo de ensino. Ela tem a capacidade de influenciar comportamentos de outros, assim como o currículo.

Os Pressupostos Teóricos (SEEDF, 2018b) ressaltam que o Currículo em Movimento busca a garantia à educação, o direito de aprender, mas também a permanência na escola com qualidade. Destaca ainda que é um Currículo Integrado, de Educação Integral. Este tem como objetivo “[...] ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais” (SEEDF, 2018b, p. 10), para que, segundo o documento, os diversos aspectos humanos fiquem em evidência, uma vez que há uma compreensão de que a educação é uma prática social.

O Currículo propõe que o ser humano multidimensional e os direitos coletivos sejam valorizados pela Educação Integral proposta no documento, ao dar enfoque à responsabilização por meio dos eixos transversais: Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos; e

Educação para a Sustentabilidade (SEEDF, 2018b). A proposta é que o Currículo seja colocado em prática, segundo seus pressupostos, por meio dos projetos político-pedagógicos de cada uma das Unidades Escolares, construído de forma democrática. Nesse sentido, a Educação Integral, como fundamento do Currículo em Movimento, tem como princípios (SEEDF, 2018b, p. 11):

integralidade, intersetorização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada, o que possibilita a ampliação de oportunidades às crianças, jovens e adultos e, conseqüentemente, o fortalecimento da participação cidadã no processo de concretização de fundamentos, objetivos e procedimentos propostos pelo Currículo de Educação Básica.

Interessante destacar que os Pressupostos Teóricos (SEEDF, 2018b) indicam que a organização pedagógica da Unidade Escolar deve contribuir para colocar os estudantes em situações que favoreçam as aprendizagens. Entretanto, durante o ensino remoto emergencial nas Escolas Parque, nem sempre os estudantes foram colocados em situações que favorecessem as aprendizagens. Quando por exemplo, foram inseridos em AVA com pouca ou nenhuma orientação da SEEDF e equipes gestoras das escolas; com o envio, em algumas aulas, com anexos em excesso e com poucas instruções, principalmente para estudantes em processo de alfabetização; sem muitas vezes se atentar ao tempo de tela⁸⁵ e também do conhecimento prévio dos estudantes e dos responsáveis que os acompanhavam em suas atividades escolares. Importante lembrar que muitos estudantes estavam em processo de alfabetização e, em alguns casos, os pais também não tiveram a sua alfabetização finalizada, ou não tinham conhecimento mais aprofundado nas áreas de Arte e Educação Física. Nesse período, havia a necessidade de agir com bom senso para garantir que as aprendizagens fossem alcançadas. Para isso as professoras tiveram que se reinventar.

O documento pontua que todas as escolas devem garantir a unidade curricular, os eixos transversais e os conteúdos e processos de avaliação

⁸⁵ Quanto ao tempo de exposição às telas (televisão, tablets, smartphones e computadores) a Sociedade Brasileira de Pediatria (Pediatria, 2022) indica que dos 6 aos 10 anos de idade as crianças devem ter entre 1 e 2 horas de exposição por dia e dos 11 aos 18 anos entre 2 a 3 horas por dia.

educacional (SEEDF, 2018b). Há também o cuidado com o tempo escolar que deve levar em conta o tempo de aprendizagem, subdividido em três variáveis:

[...] o tempo concedido – relacionado à quantidade de tempo de ensino destinado ao trabalho dos(as) estudantes e para a realização de tarefas escolares, normalmente definidos pelos(as) professores(as), gestores(as) e calendários escolares; o tempo de empenho, relacionado ao período em que os(as) estudantes ficam atentos às aulas e atividades com vistas ao alcance dos objetivos de aprendizagem [...] o grau de dificuldade que a aprendizagem representa para os(as) estudantes, que se relaciona ao que se espera deles na realização das atividades (SEEDF, 2018b, p. 12-13).

Nos Pressupostos Teóricos (SEEDF, 2018b) é possível observar uma ênfase na Educação Integral – que havia sido recentemente colocada em prática na SEEDF quando da publicação da nova versão do Currículo em Movimento – e também com o tempo destinado aos processos de aprendizagem. No ambiente escolar presencial há como mensurar, de forma mais próxima ao real, o grau de dificuldade da atividade proposta pela professora e a realização por parte do estudante, bem como o tempo necessário para a sua realização. Uma vez que ambos estão no mesmo espaço físico há uma troca simultânea, em que a professora acompanha de perto o estudante, observando suas necessidades, por sua vez os estudantes podem expressar suas dificuldades tanto para as professoras quanto para os colegas, possibilitando que o processo de aprendizagem aconteça de forma mais eficaz.

Entretanto, no ensino remoto emergencial, mensurar se a atividade proposta pela professora, a compreensão dos estudantes e o grau de dificuldade em sua realização foi adequada pode não ter sido uma tarefa fácil. Havia obstáculos em elaborar atividades remotas que englobassem todas as necessidades e realidades distintas de cada estudante e sua família, como por exemplo: falta de recursos materiais e espaço físico adequado nas residências para a execução das aulas, falta de internet e recursos tecnológicos para acessar a plataforma. Pouco ou, em alguns casos, nenhum contato síncrono diário para acompanhar a realização das aulas também foi outro problema enfrentado nesse período. Como aponta Mello (2015, p. 7),

[...] Se propusermos apenas atividades que a criança é capaz de fazer sozinha, ela não estará aprendendo novas capacidades. Se, por outro lado, propusermos situações que extrapolam em muito as suas

possibilidades, ou seja, situações que ela não dará conta de fazer nem sozinha e nem com a ajuda da professora, a criança não estará em atividade e tampouco exercitando e aprendendo qualidades humanas. O desafio está em propor atividades que a criança possa realizar parcialmente sozinha, solicitando ajuda quando se defrontar com o que ainda não sabe fazer.

Além do mais, era comum que os estudantes não publicassem suas dúvidas no AVA – o que impossibilitava, em muitos casos, que as professoras identificassem dificuldades na realização das aulas. Nem todos os estudantes entregavam as tarefas, tanto na plataforma quanto no meio impresso, a justificativa da ausência daquele estudante nem sempre chegava à professora – o que frequentemente inviabilizava que as professoras percebessem por que os estudantes não realizavam a atividade: por falta de entendimento da proposta, nível de compreensão da atividade/conteúdo, problemas pessoais ou outras questões.

No período pandêmico, os tempos escolares mudaram: não havia mais o tempo e espaço pré-determinado da escola, os estudantes realizavam suas atividades quando era mais conveniente para eles e para a família e não no tempo anteriormente determinado para as aulas escolares. Os calendários escolares foram esticados, em alguns momentos a dificuldade das atividades complicava o acesso ao conteúdo, uma vez que os estudantes estavam em suas casas, sem o apoio, a orientação e a mediação das professoras. Os estudantes tinham demandas externas à escola, como por exemplo, atividades domésticas ou cuidar dos irmãos. Além disso, as telas, os conhecimentos e distrações advindos delas competiam com os tempos escolares e traziam experiências, interesses e até mesmo saberes que as professoras desconheciam.

As Teorias Críticas e Pós-críticas embasam a teoria apresentada nos Pressupostos Teóricos (SEEDF, 2018b). A Teoria Crítica foi elaborada a partir da década de 1970 como reação às teorias tradicionais e enfatiza que toda teoria está inevitavelmente envolvida em relações de poder (Moreira; Tadeu, 2011a). Ela procura compreender

[...] a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas. Procuram, também, compreender as resistências a todo esse processo, analisando de que modo seria possível modificá-lo. As relações entre, currículo, conhecimento e poder passam, então,

a ocupar as atenções dos estudiosos do campo (Moreira; Tadeu, 2011a, p. 8).

Já a Teoria Pós-Crítica aparece após a segunda metade da década de 1990. Ela questiona e amplia as categorias da Teoria Crítica (poder, ideologia, reprodução, hegemonia, classe social e resistência) e apresenta novas categorias (como por exemplo, identidade, cultura, raça, gênero, subjetividade, discurso, sexualidade, linguagem), por meio das quais o conhecimento escolar é deslocado para a cultura, buscando-se compreender as relações entre currículo, cultura e poder (Moreira; Tadeu, 2011a). Na Teoria Pós-Crítica o poder está descentrado, espalhado por toda a rede social englobando os processos de dominação centrados na raça, etnia, gênero e sexualidade (Silva, 2005).

Dessa forma, no Currículo em Movimento (SEEDF, 2018b), observa-se a inserção das questões ligadas ao gênero, à cultura, à sexualidade, bem como a busca pela promoção das conexões entre currículo e multiculturalismo trazidos pela Teoria Pós-Crítica, mas sem deixar de lado os conceitos de poder, ideologia, reprodução cultural e social, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência, advindas da Teoria Crítica. Nessa perspectiva, são apresentados como eixos transversais: a educação para a diversidade, a educação para a cidadania, a educação para a sustentabilidade e a educação para e em direitos humanos. Nesse sentido,

[...] A intenção é de que o Currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes. (SEEDF, 2018b, p. 22).

Entretanto, os Pressupostos Teóricos (SEEDF, 2018b) pontuam a necessidade pedagógica e política de apresentar para a Rede de Ensino referências curriculares e diretrizes gerais comuns, mas ressaltando a importância de se partir da escola para desenvolver o Currículo em Movimento. Com isso, é proposta então uma concepção de educação integral, como um instrumento aberto, onde há diálogo entre os conhecimentos, “[...] estimulando

a pesquisa, a inovação e a utilização de recursos e práticas pedagógicas mais criativas, flexíveis e humanizadas” (SEEDF, 2018b, p. 21).

O documento (SEEDF, 2018b) pontua ainda que o Currículo da SEEDF é fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que, segundo o caderno de Pressupostos Teóricos, estes trazem recursos para compreender a realidade social e educacional, ao buscar formas de superá-las, proporcionando aprendizagens para todos. Nesse sentido, o “[...] Currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes [...]” (SEEDF, 2018b, p. 30).

Na Pedagogia Histórico-Crítica, criada no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, o “[...] método pedagógico tem como ponto de referência a prática social. A educação é entendida como uma mediação no interior da prática social” (Saviani, 2014, p. 30). Ela busca incorporar os conhecimentos pedagógicos associando-os com as formas de produção da existência humana (Saviani, 2014). Essa pedagogia busca recuperar a importância da escola, do processo educativo, enfatizando a importância do saber sistematizado, que é o cerne do saber escolar (Gasparin; Petenucci, 2014). O método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica busca

estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Gasparin; Petenucci, 2014, p. 4)

Ela compreende que os sujeitos são formados nas interações com a natureza e nas relações sociais. Os conteúdos curriculares deverão então compreender a prática social, a trajetória dos estudantes para suscitar questionamentos em sala de aula, considerar a prática social como “[...] ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles [...]” (SEEDF, 2018b, p.32). A escola tem então a função de ensinar, de proporcionar a socialização de conhecimentos característicos das conquistas científicas e culturais da humanidade (Martins L., 2011). O Currículo

em Movimento, ao propor a utilização da Pedagogia Histórico-Crítica reforça a importância do saber científico e valoriza a articulação com os saberes populares.

A Psicologia Histórico-Cultural apresenta o desenvolvimento do psiquismo e das potencialidades humanas referentes ao processo de aprendizagem. A educação ocorre então, por meio de experiências significativas, organizadas didaticamente pela escola, dessa forma a aprendizagem acontece na relação com o outro, com o mundo, com os objetos (SEEDF, 2018b). Os estudantes se tornam então protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e os professores mediadores dos conhecimentos historicamente acumulados.

Há no documento (SEEDF, 2018b) um subitem dedicado à concepção de Educação Integral, em que são apresentadas as concepções de Anísio Teixeira para a criação do Plano Educacional de Brasília, em que a escola seria um espaço de múltiplas funções e de convívio social, que busca o desenvolvimento integral do ser humano. Entretanto, como dito no capítulo 1, Anísio Teixeira pensou o Plano Educacional de forma que os estudantes matriculados nas escolas morassem na Unidade de Vizinhança; que o deslocamento para a unidade escolar fosse realizado a pé, de forma rápida e sem o perigo do tráfego de veículos. Além disso, os estudantes poderiam almoçar em suas casas. A proposta da SEEDF pode ter se baseado nos pressupostos de Teixeira, porém, a realidade dos estudantes matriculados atualmente nas EP e EC é muito diferente dos matriculados na época de fundação das primeiras escolas do Plano Educacional. Os estudantes passam muitas vezes mais de uma hora no trânsito, a maioria dentro de transporte público, em cada trecho de deslocamento entre a casa dos estudantes e a escola, e o inverso. Também almoçam na escola e usam transporte da SEEDF para se deslocar entre escolas, passando muitas vezes mais de 12 horas fora de casa, sendo 10 delas dentro das unidades escolares, como no caso dos estudantes atendidos pelas Escolas Parque do Plano Piloto de Brasília.

A SEEDF apresenta nos Pressupostos Teóricos (SEEDF, 2018b, p. 25) “[...] um novo paradigma para a Educação Integral que compreenda a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais”, no qual os diversos tempos, igualmente valorizados, indicam que todas as atividades são

educativas e curriculares, com o intuito de possibilitar o encontro interdisciplinar. A escola não é compreendida como um só espaço físico, a educação também não acontece somente dentro das salas de aula, mas na “vida vivida”, em diversos momentos e lugares os Pressupostos propõem que o ambiente escolar seja resinificado (SEEDF, 2018b). Assim “a escola deixa de ser o único espaço educativo para se tornar uma articuladora e organizadora de muitas outras oportunidades educacionais no território da comunidade” (SEEDF, 2018b, p. 26). Nessa compreensão, todos os espaços são educadores e a escola deve desenvolver projetos para não somente utilizá-los, mas também considerar espaços, sujeitos e objetos do conhecimento. Logo, a escola de Educação Integral deveria também compreender e considerar a complexidade que está presente não somente dentro do ambiente escolar como também fora dele, tornando-se um lugar de pertencimento. Já as oportunidades tratam de garantir a aprendizagem e o sucesso escolar de cada criança, adolescente e jovem na escola. No período pandêmico essa compreensão pode não ter ficado tão clara, por parte de todos os educadores e até mesmo da SEEDF, de que os espaços são educadores e que poderíamos utilizar a vida cotidiana para trazer o currículo para perto dos estudantes.

É proposto pelo Currículo da SEEDF a “[...] superação de uma organização de conteúdos prescritiva, linear e hierarquizada [...]” (SEEDF, 2018b, p. 65), tendo como intuito colocar em prática um currículo integrado, onde exista uma relação livre entre os conteúdos, onde estes tenham diferentes graus de interação, uma vez que o currículo não é estático, mas sim uma ferramenta histórica, pedagógica, política e cultural. Dessa forma, haveria a possibilidade de associar as diversas áreas do conhecimento bem como as experiências, em busca da compreensão crítica e reflexiva da realidade. A prática das professoras deve levar em conta os conhecimentos prévios dos estudantes, oportunizando assim a elaboração de novos saberes.

Os Pressupostos Teóricos (SEEDF, 2018b) do Currículo em Movimento trazem então como proposta o debate de temas de relevância social que são situados em várias áreas do conhecimento. É possível perceber no corpo do Currículo em Movimento uma compreensão aprofundada das correntes teóricas atuais, propondo a abordagem por meio da cultura, das vivências e conhecimentos dos estudantes.

4.2 Currículo em Movimento, Ensino Fundamental Anos Iniciais

A segunda edição do Currículo em Movimento optou por manter as concepções teóricas e os princípios pedagógicos da 1ª edição, sendo elas: formação para Educação Integral; Avaliação Formativa; Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural; Currículo Integrado; Eixos Integradores para os Anos Iniciais (Alfabetização, Letramentos e Ludicidade); e os Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade). O Currículo da rede pública foi elaborado de forma que sirva também de referencial curricular para a rede privada⁸⁶ do DF, que poderá fazer os ajustes necessários para o desenvolvimento do seu trabalho (SEEDF, 2018a).

O Currículo apresenta os objetivos e conteúdos organizados por ano – mesmo que haja a proposta de atendimento por Ciclos na SEEDF – com o intuito de auxiliar as Unidades Escolares que trabalham com séries/anos. A divisão é realizada com pontilhado dentro do mesmo bloco, proporcionando que transitem no tempo proposto para o bloco, o que favorece o trabalho das Unidades Escolares que trabalham em ciclos (SEEDF, 2018a). Há uma coluna com objetivos e outra com conteúdos, mas não há uma correspondência biunívoca entre elas, deixando a professora livre para trabalhá-los na ordem e com a organização que considerar pertinente, como é possível ver na figura 52.

⁸⁶ No Distrito Federal as escolas privadas não dispõem de um currículo único, elas fazem uso da legislação nacional e podem, caso queiram, utilizar o Currículo em Movimento como referencial.

Figura 52 - Currículo em Movimento, Componente Curricular Arte- Linguagem Artes Visuais, 1º Bloco

Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental
Anos Iniciais – Anos Finais

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE/CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS/EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE					
EIXOS INTEGRADORES – ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS/LUDICIDADE LINGUAGENS – ARTE: ARTES VISUAIS 2º CICLO – 1º BLOCO					
1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a imaginação, a criatividade e a expressividade a partir de temas e observação do meio ambiente. • Conhecer diferentes cores e experimentar materiais e suportes diversos da natureza. • Apreciar e reconhecer formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas. • Conhecer os monumentos/pontos turísticos a fim de despertar o sentimento de pertencimento e a apropriação do patrimônio cultural e ambiental da cidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho, pintura, colagem, escultura, modelagem e construções a partir de vivências relacionadas às questões ambientais • Cores e formas presentes na fauna e na flora do Cerrado; elementos encontrados na natureza (folhas, pedras, terra etc.) • Técnicas artísticas com variados instrumentos e materiais (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas e argila) • Espaços naturais, como áreas verdes, parques ecológicos, parques urbanos e de múltiplas funções, 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar, explorar e expressar-se a partir de temas e observação do meio ambiente. • Identificar diferentes cores e experimentar materiais e suportes diversos da natureza. • Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais nos processos de criação artística. • Associar imagens de obras de arte tradicionais e contemporâneas com temas, contextos e pensamentos distintos, reconhecendo a diversidade cultural presente nas 	<ul style="list-style-type: none"> • Autorretrato e releitura de obras de arte • Arte como manifestação da cultura e identidade de um povo (matrizes brasileiras) • Composição de imagens em suporte de tamanhos, formas e texturas variadas • Técnicas artísticas variadas com instrumentos e materiais diversificados • Produção de imagens gráficas e plásticas a partir de diferentes tipos de histórias e temas • Ponto, linha, forma, cor, contrastes de claro 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir trabalhos artísticos a partir de temas e observação do meio ambiente. • Selecionar técnicas, materiais e suportes para a produção de imagens justificando suas escolhas a fim de desenvolver o processo criativo. • Relacionar e compreender criticamente formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas locais, regionais e nacionais. • Analisar imagens de obras de arte tradicionais e contemporâneas brasileiras com temas, 	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços culturais diversos • Produção plástica a partir da leitura de imagens de artistas locais e regionais • Desenho de observação (paisagens, objetos, pessoas etc.) • Suportes de tamanhos, formas e texturas variadas para elaboração de trabalhos • Cores presentes na natureza em diferentes épocas do ano • Obras de artistas brasileiros

4.2.1 Componente curricular Arte: Artes Visuais

No Currículo em Movimento, o componente curricular Arte – subdivido nas linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – está inserido na área de conhecimento denominada Linguagens, juntamente com Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa. Este documento apresenta a área de Linguagens como conectada a “[...] produção de sentidos na perspectiva de representar o mundo e socializar pensamentos [...]” (SEEDF, 2018a, p. 13), possibilitando ao estudante uma maior compreensão do seu meio, da sua identidade e do outro neste local, bem como das relações interpessoais. A área de Linguagens no Currículo apresenta como objetivo o envolvimento dos estudantes com linguagens diversificadas, que possam aumentar tanto o seu conhecimento quanto a sua habilidade de expressão nas manifestações artísticas, corporais e linguísticas, compreendendo que há uma constante transformação social (SEEDF, 2018a).

Com a publicação da primeira versão da BNCC em 2015, a Arte perdeu espaço como área de conhecimento e foi inserida dentro da área de Linguagens juntamente com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física (Martins, 2021; Peres, 2017). Ao desconsiderá-la como área de conhecimento que favorece a compreensão do pensamento e das expressões culturais, a BNCC proporciona práticas expressivas pouco contextualizadas, com enfoque no fazer e sem considerar a sua dimensão crítica conceitual (Peres, 2017). Assim, para se adequar à BNCC como legislação vigente, a segunda versão do Currículo em Movimento insere a Arte como componente curricular vinculada a área de Linguagens. O Currículo detalha cada um dos componentes curriculares inseridos no campo das Linguagens. Como não há um currículo ou mesmo uma orientação pedagógica direcionada para as Escolas Parque, atendendo as suas necessidades e especificidades, as EP utilizam o Currículo em Movimento como base. Nesta tese, somente a linguagem Artes Visuais do componente curricular Arte será analisada.

Para o referido documento (SEEDF, 2018a, p.16), a Arte é

[...] um componente curricular, dentro da área de Linguagens, capaz de promover diálogos que extrapolam as linguagens oral e escrita, além de contribuir para a formação integral do indivíduo por meio da

dialética existente entre a subjetividade e o repertório cultural, seja individual ou social. No ensino da Arte, o contato do estudante com as diversas linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) propicia a leitura de mundo e de sua realidade, de forma reflexiva e crítica.

O Currículo em Movimento compreende a Arte como componente fundamental para que o estudante se desenvolva integralmente. Propõe então que a Arte possibilite a criação de vínculo entre os estudantes e o contexto social, tanto pela experiência quanto pelo entendimento estético, associando-se à compreensão histórico-cultural, com o objetivo de formar indivíduos plurais, capazes de reconhecer o patrimônio e a história da humanidade.

O documento (SEEDF, 2018a) propõe que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental o trabalho em Arte seja feito de forma integrada, favorecendo a interdisciplinaridade da Arte com as outras linguagens e tecnologias. Na prática, nas Escolas Parque, é comum que as professoras ministrem disciplinas de diversas linguagens artísticas, mesmo sem formação específica. Por volta de 2016, as professoras, para atuar nas Escolas Parque, passaram a fazer prova de aptidão. Em meados de 2019 somente professores com habilitação (adquirida por prova interna da SEEDF ou formação específica) poderiam ministrar disciplinas que não fossem de sua formação. Entretanto, em 2024, a aptidão e a habilitação em área específica para as Escolas Parque foram retiradas, permitindo que as professoras com formação em qualquer uma das linguagens artísticas pudesse ministrar qualquer um dos componentes curriculares: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Para cada uma das linguagens artísticas há, no Currículo em Movimento, um texto introdutório. Nessa tese será abordado somente o de Artes Visuais. No texto de Artes Visuais, há a proposição de que exista uma associação entre teoria e prática por meio do fazer, do apreciar e do contextualizar, em correspondência à Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (Barbosa, 1989; 1995). A Abordagem Triangular foi desenvolvida entre 1987 e 1993 (nessa época se chamava Metodologia Triangular) no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (USP). As Escolas Parque também se baseiam na Abordagem Triangular, como se pode ver nas últimas Orientações Pedagógicas.

A releitura é apresentada no texto introdutório do componente curricular Artes Visuais do Currículo em Movimento como proposta, onde ela não deve ser efetivada como cópia de um trabalho artístico, mas sim como uma interpretação que transforma o original, enfatizando a criação e a ressignificação do fazer artístico, deixando assim espaço para “o lugar do exercício de criação”. Dessa forma (SEEDF, 2018a, p. 61),

A construção dos objetivos de aprendizagem e conteúdos de Artes Visuais para o Ensino Fundamental foi alicerçada na perspectiva contemporânea, que a compreende como uma linguagem capaz de estabelecer conexões ao longo da construção e percurso da humanidade. Esse conhecimento não deve se restringir à identificação das experiências artísticas de forma cronológica, e sim ampliar para o diálogo das manifestações contemporâneas com a arte produzida historicamente, considerando também o contexto social e cultural dos estudantes.

O Currículo em Movimento traz então como objetivos explorar a imaginação e a criatividade; conhecer os monumentos e pontos turísticos; relacionar obras de arte tradicionais e contemporâneas com temas, contextos e pensamentos diferentes, reconhecendo a diversidade cultural das manifestações artísticas brasileiras, dentre outros. Nesse sentido, são considerados, no currículo, os diversos contextos, propiciando o desenvolvimento da sensação de pertencimento, abrindo espaço também para a criação e o posicionamento do estudante em seu local.

O currículo de Arte é dividido por Ciclos, em dois Blocos: Bloco I, considerado Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), que atende do 1º ao 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com retenção somente ao final do 3º ano; e o Bloco II, que atende ao 4º e 5º ano dos Anos Iniciais, com retenção somente ao final do 5º ano. Em cada ano há a subdivisão em objetivos e conteúdos, mas não há uma correlação obrigatória entre objetivos e conteúdos, deixando a professora livre para escolher a ordem e como cada um deles se relacionam. Há também uma linha tracejada entre cada um dos anos, uma vez que segundo a própria concepção dos Pressupostos Teóricos, eles se relacionam dentro do bloco, como é possível verificar nas figuras 53 e 54.

Figura 53 - Currículo em Movimento, Componente curricular Arte-Linguagem Artes Visuais, Bloco 1

Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental
Anos Iniciais – Anos Finais

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer espaços culturais diversos. • Conhecer elementos que contribuem para a formação do espectador. • Experimentar processos de criação, explorando pensamentos, emoções e percepções. • Conhecer imagens de obras de arte tradicionais e contemporâneas reconhecendo a diversidade cultural presente nas manifestações artísticas brasileiras. • Apresentar produções dos estudantes aos colegas, aos professores e à comunidade, narrando o seu processo de construção. 	<p>Jardim Botânico e outros</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposições, galerias, oficinas, ateliês e outros • Monumentos/pontos turísticos do Distrito Federal • Elementos da linguagem visual: cores, linhas, ponto, formas e textura • Composição de imagens em suportes de tamanhos, formas e texturas variados • Composição de imagens utilizando fotografia por meio de softwares • Leitura de imagens (fotografia, desenho, pintura, escultura, colagem, instalação e objetos) • Manifestações populares retratadas em diferentes imagens 	<p>manifestações artísticas brasileiras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar formas artísticas, exercitando a imaginação e o potencial criativo. • Explorar e reconhecer e identificar elementos constitutivos das artes visuais. • Conhecer as distintas matrizes estéticas e culturais locais e regionais. • Experimentar diferentes formas de expressão artística. • Conhecer alguns fundamentos da linguagem visual (cor, forma, textura, equilíbrio, movimento, contrastes de claro e escuro), aplicando seus princípios na criação de trabalhos artísticos variados. 	<p>e escuro, espaço, textura, equilíbrio, movimento etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentação com desenhos, pinturas, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo e fotografia • Diferenciação entre museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc. • Produção plástica a partir da leitura de imagens de artistas brasileiros • Espaços naturais, como áreas verdes, parques ecológicos, parques urbanos e de múltiplas funções, Jardim Botânico e outros • Exposições, galerias, oficinas, ateliês e outros 	<p>contextos e pensamentos, reconhecendo a diversidade cultural presente nas manifestações artísticas brasileiras para ampliar o repertório cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar a imaginação e a expressividade por meio de temas que contextualizem a ação criadora. • Compreender as diferentes características das cores, como forma de elaborar novos parâmetros de conhecimento e observação da natureza. • Conhecer e identificar a diversidade cultural presente em manifestações artísticas brasileiras. • Conhecer alguns fundamentos da 	<ul style="list-style-type: none"> • Cores secundárias e terciárias (cores produzidas) • Composição com cores frias e cores quentes • Cores na natureza e as produzidas pelo homem • Desenhos, pinturas, esculturas, etc. • Elementos básicos da linguagem visual: relação entre texturas, formas, ritmos, movimentos e equilíbrio • Espaços de informações e de comunicação artística/cultural: museus, mostras, exposições, galerias, oficinas, ateliês e outros • Cor, forma, textura, equilíbrio, movimento, contrastes de claro e escuro

Fonte: Currículo em Movimento do Distrito Federal, Ensino Fundamental Anos Iniciais - Anos Finais (SEEDF, 2018b, p. 62).

Figura 54 - Currículo em Movimento, Componente curricular Arte-Linguagem Artes Visuais, Bloco 2

Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental
Anos Iniciais – Anos Finais

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE/CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS/EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE			
EIXOS INTEGRADORES – ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS/LUDICIDADE LINGUAGENS – ARTE: ARTES VISUAIS 2º CICLO - 2º BLOCO			
4º ANO		5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e valorar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais. • Conhecer obras de arte sobre a diversidade cultural presente no Distrito Federal. • Pesquisar e exercitar as diferentes propriedades da cor. • Conhecer os fundamentos da linguagem visual e aplicar seus princípios em criação de trabalhos artísticos variados. • Apreciar obras artísticas, observando fundamentos da linguagem visual a fim de estabelecer conceitos e significados propostos. • Pesquisar e conhecer três dos maiores protagonistas na cena da construção de Brasília, estabelecendo a relação de elementos visuais como formas 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestações culturais e artísticas das culturas locais, regionais e nacionais • Vivências com brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais • Diferenciação de cores primárias, secundárias e terciárias • Experimentação com cores frias e cores quentes • Cores na natureza e as produzidas pelo ser humano • Desenho de observação e de imaginação sobre a cidade (casa, rua, quadra, praça, escola, bairro). • Desenhos, pinturas, construções e esculturas temáticas • Elementos básicos da linguagem visual: relação entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar e conhecer as diversas áreas de produção e trabalhos artísticos. • Elaborar trabalhos que utilizem de aspectos artísticos visuais da diversidade brasileira. • Reconhecer e valorar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das Artes Visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais e internacionais. • Reconhecer e valorar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais, nacionais e universais. • Conhecer a diversidade cultural como meio de construção da identidade coletiva. • Compreender as diferentes características das cores e elaborar 	<ul style="list-style-type: none"> • Profissões artísticas: pintor, escultor, arquiteto, artesão, musicista, ator, fotógrafo, designer, poeta, etc. • Manifestações culturais e artísticas das culturas locais, regionais e nacionais • Vivência com brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais • Artesanato regional e nacional • Relação da arte e do artesanato com a cultura do estudante e de outras regiões • Arte como manifestação da cultura e identidade de um povo (matrizes brasileiras) • Composições temáticas com cores frias e cores quentes • Cores e suas diversas representações na natureza e as produzidas pelo ser humano

Fonte: Currículo em Movimento do Distrito Federal, Ensino Fundamental Anos Iniciais - Anos Finais (SEEDF, 2018b, p. 64).

5. PANORAMA SOBRE O CAMPO

Como mencionado anteriormente, na SEEDF o Currículo em Movimento é a base para o acesso e permanência com qualidade de todos os estudantes à educação básica (SEEDF, 2018b). Nessa perspectiva, esse Currículo é o referencial para as professoras de toda a rede de ensino pública do Distrito Federal, inclusive nas EP do Plano Piloto, no Componente Curricular Arte, linguagem Artes Visuais.

No Currículo em Movimento é possível notar que os objetivos e conteúdos ficam mais complexos a cada ano. Dessa forma, o grau de dificuldade, os pré-requisitos, a maturidade e a compreensão dos estudantes se modificam ao longo dos anos e vão aumentando no currículo conforme o ano escolar e a idade dos estudantes.

Nas EP, os estudantes podem experimentar diferentes linguagens e materiais. Barbosa (2018) ressalta que as EP são um local de experimentação, conhecimento e trocas cotidianas, afirmando ainda que as EP são distintas das outras escolas da SEEDF pela forma de atendimento e por desenvolver um trabalho específico nas linguagens artísticas, incluindo as Artes Visuais, ao possibilitar o contato com diferentes materiais e técnicas. Por exemplo, o estudo dos elementos da linguagem visual, geralmente, inicia-se com ponto, depois com a linha, para que então os fundamentos teóricos sejam assimilados. As aulas costumam ser mais lúdicas e prazerosas, uma vez que nas Escolas Parque os estudantes estão constantemente com a “mão na massa” na realização das atividades, aprendendo a utilizar os materiais e se aprofundando nas práticas e linguagens artísticas.

Com relação à formação continuada⁸⁷, não há a oferta frequente para que as professoras das EP estejam sempre atualizadas com relação à área de

⁸⁷ Na SEEDF há a EAPE, que oferta formação continuada às carreiras do Magistério Público e de Assistência à Educação. A cada semestre são ofertados de forma gratuita e ministrados por servidores da própria SEEDF e/ou instituições parceiras, cursos que abordam, por exemplo: educação e sustentabilidade, eixos transversais, gestão educacional, inclusão e educação especial, metodologia e prática pedagógica, mobilidade e trânsito, educação de jovens e adultos, política nacional do ensino médio, tecnologias e inovação. Ainda sim, não há a oferta frequente de cursos que abordem a prática em Escola Parque e a prática em Artes Visuais, suscitando o debate relativo às questões específicas da área do conhecimento. Além disso, ainda que alguns cursos abordem as TIC, após o período vivido de ensino remoto emergencial, a SEEDF não ofertou cursos que abarcassem essa possibilidade de ensino para a educação básica.

conhecimento e até mesmo sobre os preceitos de Anísio Teixeira e de funcionamento da própria escola. Por exemplo, já vivenciei em diversos momentos da minha carreira como professora, então lotada em EP, professoras tanto novatas quanto com muito tempo “de casa” que não conheciam a história da criação da escola e os preceitos de Anísio Teixeira quando da concepção das EP de Brasília – fato também identificado por Ricardo (2018) e Wiggers (2023).

Em razão do modelo de Educação em Tempo Integral em que as EP estão inseridas atualmente, os estudantes permanecem 10 horas em ambiente escolar, sendo 5 horas na EP e 5 horas na EC. Nesse contexto, muitos responsáveis conseguem realizar suas atividades laborais sabendo que os estudantes estarão seguros no ambiente escolar. Isso porque a SEEDF disponibiliza transporte entre as duas escolas no horário de troca de turno, deixando o responsável pelo estudante encarregado de levá-lo pela manhã e buscá-lo no final do turno da tarde⁸⁸. Ademais, como indicado no Regimento Escolar (SEEDF, 2019b), a frequência nas EP é obrigatória e deve ter sua carga horária também registrada pela Escola Tributária.

Há por parte da SEEDF a proposta de integração do trabalho entre as EP e suas escolas tributárias, as EC. Como apontado em diversos documentos (FEDF, s.d; FEDF 1996; SEEDF, 2002; SEEDF, 2019a; SEEDF, 2020e), a proposta do governo sempre foi de uma relação de trabalho em conjunto com trocas e trabalhos realizados de forma interdisciplinar. Entretanto, na prática isso normalmente não ocorre de forma eficaz, depende muito das equipes gestoras das escolas envolvidas, não existe uma definição clara por parte da SEEDF de como deve acontecer essa integração, nem um momento específico definido, por exemplo, não há no calendário escolar uma data para esse momento. No período em que atuei como professora de EP presenciei somente duas visitas das professoras e equipe gestora de uma das EC atendidas na EP, já a visita da EP nas EC ocorre normalmente no início do ano letivo, com as professoras apresentando a EP para os estudantes, entrando de turma em turma, mas não presenciei visitas da EP na EC para reuniões com as professoras regentes ou direção. Vivenciei no início do ano letivo, em uma

⁸⁸ As aulas, nas escolas da Rede Integradora, iniciam às 8h e finalizam, dependendo da escola, entre às 17h30 e 18h.

reunião de apresentação, porém não houve continuidade do trabalho conjunto entre professoras ao longo do ano letivo.

Dito isso, é importante observar que o período pandêmico pegou o mundo inteiro de surpresa. O mundo não estava preparado para o isolamento físico que vivenciamos para conter a propagação do vírus, além do tempo necessário para o desenvolvimento de vacinas, que auxiliaram na redução da transmissão e gravidade do vírus. Nas escolas, os gestores, a equipe docente, discente e demais membros da comunidade escolar nunca haviam vivenciado a possibilidade de aulas remotas na educação básica, tendo que mudar todo um planejamento. Tudo era novo e todos precisaram adequar suas rotinas.

Todos os estudantes matriculados nas escolas foram inseridos na plataforma Google Sala de Aula, assim como as equipes gestoras e de coordenação e as professoras em suas respectivas turmas. Mesmo que o estudante não tivesse acesso à internet e às TICE, ele permaneceu matriculado na plataforma virtual. A orientação da SEEDF era de que fosse adotado como estratégia prioritária

o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem. O material impresso elaborado por professoras e professores deve ser utilizado para atender estudantes sem condição de acesso ou em situações excepcionais. Lembramos que o material impresso não é indicado para amplo atendimento, pois os ambientes virtuais de aprendizagem são mais dinâmicos e possibilitam maior interação entre professoras(es) e estudantes (SEEDF, 2020d).

Seguindo essa orientação, as EP inseriram os estudantes nas turmas/grupos na plataforma Google, mantendo a enturmação⁸⁹ realizada no início do ano letivo. Além disso, iniciaram a elaboração do material impresso, de acordo com a orientação da equipe gestora de cada EP. As aulas remotas aconteciam nas EP seguindo as orientações do Parecer Técnico nº 108/2020 SEE/SUBEB/DISPRE/GEAPLA (SEEDF, 2020e), com aulas diárias de 5 horas semanais de cada uma das disciplinas ofertadas pela EP, mantendo a distribuição por quarteto de professoras, sendo uma professora de cada uma das disciplinas, Educação Física e Arte – em suas linguagens Artes Visuais, Música, Teatro/Dança – além de FHIS ministrado pela professora referência/conselheira.

⁸⁹ Na SEEDF, enturmação é o processo de alocar os estudantes matriculados em turmas específicas dentro da unidade escolar.

A SEEDF orientava que houvesse momentos síncronos e assíncronos durante o ensino remoto emergencial e que essa organização ficaria a cargo das unidades escolares, como descrito pelo documento *Organização do trabalho pedagógico da educação em tempo integral para atividades não presenciais na rede pública de ensino do Distrito Federal*, que ainda salientava que,

para fins de cumprimento de carga horária da Parte Flexível da Educação em tempo Integral não é necessário, nem recomendável, o cumprimento integral da carga horária dos Projetos Pedagógicos de forma síncrona. Podendo a unidade escolar disponibilizar horários específicos para a interação direta com os estudantes, para cada Projeto Pedagógico/Oficina (SEEDF, 2020f).

A Circular nº 33/2020 SEE/CRE PP, de 10 de agosto de 2020 (Distrito Federal, 2020r), já orientava que não haveria tempo mínimo para as aulas síncronas realizadas via *Google Meet* e que as professoras poderiam optar ou não pelo uso dessa ferramenta. Mais ainda, orientava que as professoras tinham autonomia, desde que o planejamento da unidade escolar fosse respeitado, para organizarem sua atuação nos espaços virtuais. A SEEDF também recomendava que as professoras deveriam realizar o acesso por 3 horas diárias e as outras 2 horas de regência poderiam ser utilizadas para a correção das atividades impressas com elaboração de devolutivas para os estudantes (SEEDF, 2020d).

Como mencionado anteriormente, havia a dificuldade de acesso às TICE e à internet de qualidade por parte dos estudantes e suas famílias, o tempo de estudo dos estudantes era dividido entre as duas escolas, havia a necessidade de um maior de idade acompanhando as aulas remotas, e a recomendação de tempo máximo de tela de 2 horas diárias para o Ensino Fundamental Anos Iniciais (SEEDF, 2020b). Todos esses fatores dificultaram as aulas síncronas e, quando essas eram ofertadas, havia a participação de um número reduzido de estudantes.

Adicionalmente, as professoras estavam, por orientação da SEEDF, sujeitas ao aval das coordenadoras pedagógicas das escolas para postarem suas aulas no AVA (Distrito Federal, 2020k), uma vez que a normativa indicava que as coordenadoras eram “responsáveis pelo planejamento, organização e acompanhamento dos professores na produção dos materiais pedagógicos e

das aulas remotas e autorização para a inserção do material produzido no AVA e a serem impressas” (Distrito Federal, 2020h, p. 3). Na prática, dentro da maioria das EP, essa orientação se tornou um problema para as professoras.

Nas EP a equipe de coordenação é escolhida no início do ano letivo, isto é, quando a pandemia começou, elas já estavam definidas. Cada EP tem, geralmente, direito a duas coordenadoras por turno. Normalmente, opta-se por escolher uma de Educação Física e outra de Artes, nesse caso podendo abarcar somente uma ou duas das linguagens artísticas atendida na EP. Nessa perspectiva, na grande maioria das escolas poderia não haver uma coordenadora de uma das linguagens artísticas. Por exemplo, na escola em que eu atuava, não tinha uma coordenadora de Artes Visuais. As professoras desse Componente Curricular ficaram subordinadas à coordenadora de Educação Física. Esse fato dificultava ainda mais o trabalho, uma vez que, mesmo muito interessada e dedicada, a coordenadora não tinha conhecimento dos conteúdos e objetivos a serem abordados e muito menos de questões específicas, por não ser a sua área de formação.

Partindo dessa vivência surgem as perguntas desta tese: Considerando o cenário pandêmico de ensino remoto emergencial, no ano letivo de 2020, no 2º e 5º anos, houve a utilização do Currículo em Movimento nas aulas das Escolas Parque no Componente Curricular Arte, linguagem Artes Visuais? Durante o ensino remoto emergencial de 2020 houve proposta de trabalhos práticos, no 2º e 5º anos, no Componente Curricular Arte, linguagem Artes Visuais, nas Escolas Parque?

O objetivo geral da tese é compreender como foram ofertadas as aulas de Artes Visuais, do 2º e 5º anos, nas cinco Escolas Parque do Plano Piloto no período do ensino remoto emergencial de 2020. Os objetivos específicos: compreender se o Currículo em Movimento da SEEDF foi trabalhado, no 2º e 5º anos, nas aulas de Artes Visuais nas cinco Escolas Parque do Plano Piloto e compreender quais as soluções encontradas pelas professoras de Artes Visuais, no 2º e 5º anos, para a realização das aulas remotas de 2020.

5.1 Percurso metodológico

A seguir será apresentado o percurso metodológico composto pela descrição do campo de pesquisa, a coleta de dados, e análise e interpretação dos dados.

5.2 Descrição do campo de pesquisa

Esta pesquisa está situada nas cinco Escolas Parque do Plano Piloto de Brasília⁹⁰ no período pandêmico de ensino remoto emergencial de 2020, e tem como objeto específico as aulas de Artes Visuais que ocorreram nesse período. Os diferentes contextos, formas de atendimento e funcionamento dessas escolas podem trazer realidades distintas para as aulas ministradas ao longo desse período, em que as professoras tiveram que modificar a rotina do seu processo de ensino, de trabalho e as suas aulas, antes desenvolvidas com estratégias e ações didáticas práticas e experimentais no contexto físico do perímetro escolar. Nesse sentido, por meio do estudo das aulas de Artes Visuais postadas na Plataforma Google Sala de Aula nas cinco Escolas Parque do Plano Piloto de Brasília, no 2º e 5º anos, busca-se compreender se houve a utilização do Currículo em Movimento da SEEDF no 2º e 5º anos; assim como se houve, nesse mesmo período, propostas de trabalhos práticos em Artes Visuais para serem realizadas dentro do ambiente residencial durante o ensino remoto emergencial.

A metodologia utilizada compreende a pesquisa qualitativa e quantitativa de cunho histórico-documental, de fontes primárias e está embasada em quatro revisões de literatura sobre: Escola Parque; os conceitos de tecnologia educacional; o ensino remoto emergencial e o Currículo em Movimento. Estas fazem uso de autores, normativas e documentos referenciais para cada assunto. Segundo Bardin (2011), análise documental é um conjunto de operações que tem como propósito representar o conteúdo de um documento, de maneira diferente da original, com o intuito de facilitar, posteriormente, sua consulta e referência, ela trata a informação contida nos documentos

⁹⁰ As cinco Escolas Parque do Plano Piloto, como apresentadas anteriormente são: Escola Parque 308 Sul, Escola Parque 210/211 Sul, Escola Parque 313/314 Sul, Escola Parque 303/304 Norte e Escola Parque 210/211 Norte.

acumulados, representando-a de outra forma, por meio de procedimentos de transformação. A meta a alcançar é o armazenamento, de maneira variável, bem como facilitar o acesso ao observador, “[...] de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (Bardin, 2011, p. 51). Ainda segundo a autora, a análise documental possibilita passar de um documento primário, para um documento secundário.

Dessa forma, para o desenvolvimento da pesquisa, partiu-se das três fases da análise de conteúdo (Gil, 2002; Bardin, 2011): a primeira corresponde a pré-análise, com a escolha dos documentos e sistematização dos dados e ideias iniciais para posterior análise; já a segunda consiste na exploração do material, com a escolha, enumeração e classificação do conteúdo; e por fim, a terceira com o tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados. Segundo Bardin (2011) a “[...] característica da análise de conteúdo é a *inferência* [...], quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos” (Bardin, 2011, p. 146).

Para a realização da pesquisa de campo foram coletadas as aulas postadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Google Sala de Aula) das cinco Escolas Parque do Plano Piloto, durante o ano letivo de 2020. Importante destacar aqui que o ano letivo de 2020 na SEEDF se iniciou em 10 de fevereiro de 2020 e finalizou em 29 de janeiro de 2021, devido ao período de fechamento das escolas e suspensão das aulas, em decorrência da pandemia de COVID-19.

O método utilizado é composto de algumas etapas como:

- Autorização de pesquisa junto a SEEDF/EAPE;
- Sistematização e gerenciamento de pastas e arquivos coletados para posterior análise;
- Coleta de dados relativos aos AVA das cinco EP, referentes ao ano letivo de 2020, em específico as aulas de Artes Visuais;
- Coleta do material impresso das cinco EP, referentes ao ano letivo de 2020, em específico as aulas de Artes Visuais;
- Coleta de dados institucionais junto à equipe gestora das cinco EP;

- Elaboração de estratégia de análise do material coletado;
- Análise dos dados.

O cronograma inicial do projeto de pesquisa apresentado para o ingresso no curso de doutorado previa coletar os dados sobre as aulas remotas somente após o segundo ano do curso (primeiro semestre de 2024), pois assim haveria tempo de organizar a sistematização da coleta de forma ampla, pensando desde a minha entrada nas escolas e a extração dos dados da plataforma Google Sala de Aula, até as formas de salvamento e guarda desses dados. Entretanto, esse cronograma precisou ser antecipado, uma vez que, em 17 de março de 2022, todos os servidores da SEEDF receberam um e-mail (anexos B e C) da Diretoria de Operações em Tecnologia da Informação e Comunicação (DITIC) com orientações sobre o armazenamento dos dados salvos durante o período de 2020 e 2021. O e-mail tinha o seguinte teor:

Como é de seu conhecimento, atualmente, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF utiliza e-mails com extensão @edu e @estudante para fins educacionais/pedagógicos. Tais recursos estão no âmbito do Google Workspace for Education Fundamentals, plataforma escolhida para o funcionamento do Programa Escola em Casa DF. Recentemente a empresa Google anunciou mudanças nas funcionalidades da citada plataforma. Por exemplo, a redução do espaço de armazenamento de documentos. Diante do exposto, solicitamos que, até o dia 17 de abril, cada usuário(a) remova arquivos da sua caixa de e-mails/google drive ao ponto de deixar o armazenamento no limite máximo de 4GB (quatro gigabytes). As contas de e-mail que excederem o limite de 5GB (cinco gigabyte) serão automaticamente bloqueadas e posteriormente removidas (DITIC, 2022).

Com isso, a coleta de dados que inicialmente havia sido pensada para o final do segundo ano do doutorado teve que ser adiantada às pressas. Afinal, todos os dados seriam apagados, seja pelas professoras ou pela DITIC, a fim de adequar ao máximo de 4GB disponibilizado pelo Google. Visando contornar essa situação, visitei a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) que me encaminhou à DITIC, com o intuito de compreender o que estava acontecendo e como solucionar o meu problema: a coleta de dados. Para essa compreensão, a explicação dos funcionários da DITIC foi fundamental.

Na DITIC os funcionários argumentaram que essa era uma demanda do Google, uma vez que o acesso ao Google Sala de Aula e ao Google

Workspace foi cedido pelo Google para as escolas e Secretarias de Educação de forma gratuita,⁹¹ e sem limite de armazenamento. Com o retorno presencial da maioria das escolas, eles começaram a cobrar pelo armazenamento, solicitando que as pessoas jurídicas e físicas que não quisessem realizar um contrato para salvaguarda e utilização dos serviços prestados pelo Google, deveriam reduzir o seu armazenamento (conforme apontado no e-mail), pois do contrário sofreriam a penalidade de ter a conta encerrada. A SEEDF não fez um contrato pago, o que acarretou no e-mail mencionado solicitando que os usuários apagassem seus dados deixando somente os 4GB determinados.

A SEEDF não deu nenhuma orientação sobre como proceder com a salvaguarda desses arquivos (Braziliense, 2022), fazendo com que a memória das aulas, trabalho, registros escolares e momento histórico vivido fossem apagados. Com essa informação, havia a necessidade de coleta rápida dos dados. A orientação da DITIC foi clara: somente as escolas tinham acesso às salas de aula. Então, eu deveria procurar cada uma das escolas para que eu fosse inserida nas turmas/salas do Google, de forma manual.

A seguir apresento os procedimentos adotados na coleta de dados.

5.3 Coleta de dados

Após a compreensão de que somente as escolas me dariam acesso às salas de aula e conseqüentemente às aulas de Artes Visuais, e já com a autorização da EAPE para realizar a pesquisa na Regional do Plano Piloto, fui às Escolas Parque para solicitar acesso às salas de aula virtuais. Para ter acesso às salas de aula é necessário que a pessoa tenha um e-mail institucional da SEEDF, e que haja a inserção desse e-mail em cada uma das salas de aula, o que permite acesso às postagens realizadas naquela determinada sala de aula. As equipes gestoras de todas as cinco Escolas

⁹¹ Segundo matéria publicada em abril de 2020 no site da SEEDF, “A Secretaria de Educação optou pela plataforma Google para o Ensino Médio e Anos Finais depois de concluir que esta é a plataforma com melhor aderência ao programa Escola em Casa DF. Para firmar a parceria, sem custos financeiros para a Secretaria, a área técnica considerou que a plataforma já está disponível na maioria dos smartphones utilizados pelos estudantes, o Android; é a que consome menos dados; e a que já é utilizada por 44 mil estudantes e 4 mil professores da rede” (SEEDF, 2022a). Posteriormente o programa Escola em Casa DF foi ampliado para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Jardins de Infância.

Parque concordaram com a realização da pesquisa em suas Unidades de Ensino (UE), e me inseriram nas salas de aula ainda existentes.

Em algumas escolas não existiam mais determinadas salas de aula virtuais, e muitas vezes a equipe não lembrava mais com certeza o que tinha acontecido, sendo estas algumas das possibilidades levantadas por eles: elas poderiam ter sido apagadas quando mudou o ano letivo para 2021; não foram encontradas; ou até mesmo foram utilizadas no ano de 2021 para criação de novas salas de aula, fazendo com que a memória se perdesse. Esse fato também ocorreu com os materiais impressos, uma vez que foram elaborados, guardados e entregues sem muito tempo hábil para criar estratégias de resguardar a memória, principalmente no ano de 2020. Tudo era novo, havia um processo de aprendizagem, por meio de testes para “descobrir” como a plataforma funcionava, e com isso algumas informações foram perdidas, como as salas de aula e até mesmo postagens realizadas na plataforma.

Entretanto, é importante ressaltar que esse momento era novo, que a equipe gestora das escolas e, nesse caso, principalmente a equipe de secretaria, supervisão e coordenação não tinha, em sua maioria, conhecimento dessa nova ferramenta. Muitos deles relataram, informalmente, a dificuldade em ter orientações, ou até mesmo a troca de experiência que existia quando estes levavam questionamentos aos superiores das equipes administrativas da SEEDF, uma vez que todos estavam aprendendo.

Após a inserção em todas as 169 turmas foi necessário sistematizar a forma de coleta: elencar quais dados seriam coletados, qual a ordem de coleta, como esses dados seriam salvos no computador (em pastas, quantas pastas), como seriam nomeados esses arquivos para que posteriormente fosse fácil o acesso aos dados. Foram testadas várias formas de salvamento e de nomenclatura para o arquivo final. A divisão de turmas e salas virtuais, por escola, pode ser visto no quadro 18.

Quadro 18 - Número de turmas disponibilizadas para a pesquisa divulgada por escola e número de turmas total na escola

	EP 308 Sul	EP 313/314 Sul	EP 210/211 Sul	EP 303/304 Norte	EP 210/211 Norte	Total das cinco EP
Salas/turma com inserção da pesquisadora na plataforma	48	36	20	36	29	169
Salas apagadas/sem acesso	0	04	04	04	03	15
Total de turmas na escola	48	40	24	40	32	184

Fonte: elaboração própria.

Foi solicitado às equipes gestoras acesso às salas de aula de Artes Visuais do Google Sala de Aula do ano letivo de 2020, bem como acesso aos materiais impressos dos anos letivos de 2020 e 2021. Importante ressaltar que para ter acesso às turmas virtuais das EP, os funcionários das escolas precisam inserir a pesquisadora manualmente, de turma em turma. Isso não foi realizado na hora da visita à escola, dado que essa é uma demanda externa que precisa ser encaixada nas demandas já existentes nas escolas. As EP deram acesso à quase totalidade das salas virtuais, como apresentado no quadro 18 e detalhado anteriormente.

Entretanto, com relação ao material impresso disponibilizado aos estudantes nesse período, o acesso foi extremamente difícil, uma vez que estes eram, na maioria dos casos, elaborados de forma diferente das aulas postadas na plataforma. Em conversa com as equipes gestoras das cinco escolas pude perceber que cada escola tinha uma organização para receber, organizar, salvar e imprimir esses materiais. Em algumas escolas, a responsável era a supervisora, a equipe de coordenação, a equipe gestora ou a secretária escolar. Algumas escolas imprimiam no próprio ambiente escolar, normalmente em preto e branco, enquanto outras, na gráfica, com a opção de

utilizar cores. Os arquivos enviados pelas professoras foram salvos, em muitos casos, em Drives institucionais dos servidores e não no da escola e, com o apagamento dos dados, foram deletados, ou a funcionária foi remanejada de escola, o que impossibilitou o acesso à pessoa responsável e ao material elaborado. Ou seja, foram casos distintos, em cada escola, para que não houvesse o meu acesso total aos materiais impressos. Precisei então retornar às EP algumas vezes no intuito de coletar mais materiais impressos, entretanto não foram todas as escolas que disponibilizaram ou tinham arquivos desses materiais em sua totalidade. Os materiais coletados estão disponíveis nos quadros 19 e 20.

Quadro 19 - Quantitativo de arquivos coletados da Plataforma Google Sala de Aula

Total das cinco Escolas Parque do Plano Piloto				
Artes Visuais – Plataforma Google Sala de Aula 2020				
	Arquivos salvos em PDF	Links do YouTube	Links diversos (jogos, sites, imagens, etc.)	Vídeos/Áudios baixados
Total nos dois turnos	13.865	2.455	248	512
Total de Links		2703		

Fonte: elaboração própria.

Quadro 20 - Material impresso coletado

Material Impresso das cinco Escolas Parque	
Escola Parque 308 Sul	
Impressos 2020	Não foi coletado
Impressos 2021	Coletado
Escola Parque 210/211 Sul	
Impressos 2020	Coletado parcialmente
Impressos 2021	Coletado parcialmente
Escola Parque 313/314 Sul	
Impressos 2020	Coletado
Impressos 2021	Coletado
Escola Parque 303/304 Norte	
Impressos 2020	Coletadas duas apostilas do 4º bimestre
Impressos 2021	Não foi coletado
Escola Parque 210/211 Norte	
Impressos 2020	Coletado parcialmente
Impressos 2021	Coletado parcialmente

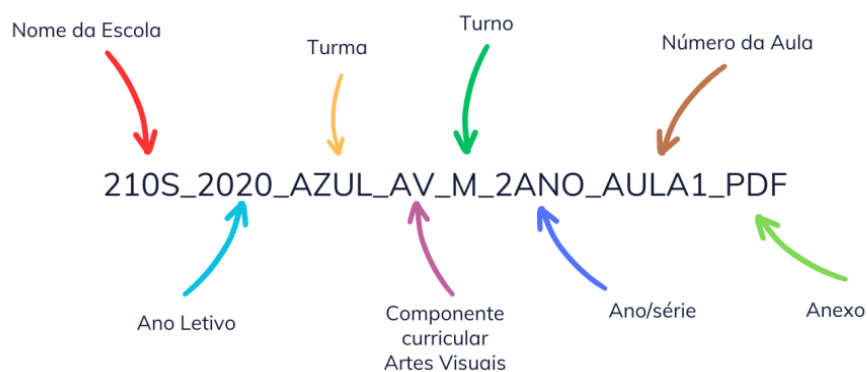
Fonte: elaboração própria.

A forma de salvamento escolhida foi gerar um PDF de cada uma das postagens e anexos inseridos pelas professoras no AVA. A primeira escola coletada serviu de base para a criação do processo de sistematização. Somente na prática, após muitos salvamentos diferentes, percebi que precisava criar pastas para cada item e nomear o arquivo com diversas informações que posteriormente ajudariam em identificações do arquivo/dado sem precisar abri-lo. Dessa maneira, a sistematização foi feita da seguinte forma:

1. Criar uma pasta mãe;
2. Dentro da pasta mãe foram criadas cinco pastas, uma para cada EP;
3. Dentro de cada uma das cinco pastas das EP foram criadas duas pastas, uma para cada turno da respectiva escola;
4. Dentro de cada uma das pastas dos turnos, foram criadas diversas pastas, uma para cada turma do respectivo turno;
5. Dentro da pasta da turma foram salvos todas as aulas disponíveis e arquivos postados pelas professoras.

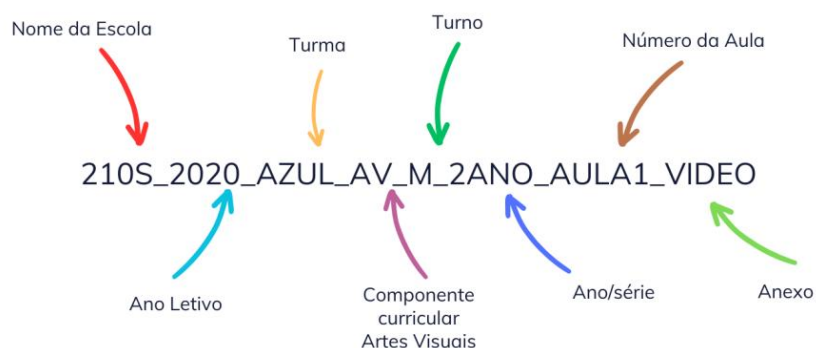
No decorrer do processo de coleta nas EP, foi possível observar que havia anexos os mais diversos, como: as próprias postagens do Google Sala de Aula; PDFs disponibilizados pelas professoras com textos e imagens, como aulas preparadas no PowerPoint, Canva, livros, etc.; vídeos; imagens; formulários; Jamboard; podcast/áudios; links para vídeos, sites, imagens e jogos. Foram então gerados PDFs das aulas postadas. Os links externos disponibilizados nas aulas foram salvos em uma planilha do Word com a respectiva identificação da aula para posterior consulta e acesso ao dado em sua totalidade. Havia também vídeos e *podcast* que as professoras disponibilizavam, salvos em seus Drives institucionais, para que os estudantes assistissem e porventura baixassem, dos quais não era possível gerar PDF. Nesses casos, quando possível, o vídeo foi salvo na íntegra. Assim a nomenclatura dos arquivos das aulas ficou da seguinte forma: nome da escola, ano letivo, grupo ou turma, componente curricular, turno, ano/série, número da aula, tipo de arquivo anexo, como é possível visualizar nas figuras 55 e 56.

Figura 55 - Exemplo de nomenclatura dos arquivos coletados salvos no computador



Fonte: elaboração própria.

Figura 56- Exemplo de nomenclatura dos arquivos coletados salvos no computador.



Fonte: elaboração própria.

A coleta foi então realizada no ano de 2022 e concentrada nas aulas de Artes Visuais, em todas as cinco Escolas Parque do Plano Piloto, no período letivo de 2020. A coleta dos dados é um processo demorado, uma vez que cada aula pode gerar, aproximadamente, entre 1 e 20 arquivos de diferentes extensões (PDF, JPEG, MP3, MP4), e links, dependendo da quantidade de itens que as professoras anexaram às aulas do dia. Dessa forma, cada sala de aula demorou em média 1h30 a 2 horas para ser integralmente coletada, tempo referente somente à coleta das aulas de Artes Visuais.

Com relação ao acesso às aulas de Artes Visuais postadas na plataforma no ano de 2020, no momento de coleta dos dados, alguns

formulários estavam fechados,⁹² ou já haviam sido apagados devido, provavelmente, à solicitação da SEEDF, o que impossibilitou o acesso às perguntas, visto que estas estão abrigadas no Drive institucional. Alguns poucos arquivos em PDF ou vídeos, abrigados no Drive, também não estavam mais acessíveis; assim como diversos links não estavam mais disponíveis.

Esse processo de salvamento dos dados da plataforma durou aproximadamente seis meses, pois o acesso às escolas e o processo de inserção nas turmas não foi rápido em algumas escolas, assim como o processo de salvamento também exigiu tempo. Foi necessário retornar às escolas algumas vezes para coleta dos materiais impressos e para coleta de dados institucionais com a equipe gestora de cada uma das cinco EP, tais como: quantitativo de professoras, forma de funcionamento, data de inauguração e como aconteceu o atendimento no período remoto.

Deve-se ressaltar que cada EP tinha no período remoto entre 24 e 48 turmas de Artes Visuais, dividida em uma média de 6 a 12 professoras. Foram coletados 13.865 arquivos em PDF, 512 vídeos que as professoras disponibilizavam para os estudantes baixarem (a maioria vídeos próprios) e aproximadamente 2703 links os mais diversos, como por exemplo, vídeos do YouTube, sites de museus, cruzadinhas, jogos e imagens.

É possível perceber, quando da visita às escolas objeto da pesquisa, que há uma dificuldade de acessar materiais da época, bem como coletar informações, uma vez que foi um período conturbado para a equipe gestora, onde havia uma demanda muito grande de informações e novas atribuições até então desconhecidas. Muitas coisas tiveram que ser solucionadas rapidamente quando do aparecimento do problema, e os relatos informais da equipe gestora apontam que somente após algum tempo executando determinadas tarefas foi acertada uma sistematização/organização. Por exemplo, algumas escolas elaboravam e reproduziam os materiais impressos por ano e por professora, já outras desenvolviam por setor⁹³, bimestre e bloco (BIA e 4º e 5º anos); algumas começaram reproduzindo os materiais impressos na escola e depois

⁹² Quando se cria um formulário no Google, há a possibilidade de modificar as configurações de acesso e em alguns casos as professoras optaram por fechar o formulário para respostas a partir de determinada data.

⁹³ No caso das Escolas Parque os “setores” são divididos em: Artes Visuais, Teatro, Música, Dança e Educação Física.

optaram por reproduzi-los em gráfica, para ter qualidade na impressão, principalmente nas imagens coloridas.

Concomitantemente à coleta de dados nas Escolas Parque também houve a coleta de artigos, textos, documentos e normativas que compuseram a revisão de literatura acerca das Escolas Parque de Brasília e sua contextualização histórica e geográfica; sobre o momento pandêmico e as mudanças ocorridas no campo educacional; bem como acerca do Currículo em Movimento. Com relação às Escolas Parque, houve uma dificuldade em encontrar na memória e nos espaços de documentação, as normativas que as orientaram, como por exemplo, as Orientações Pedagógicas que não estão publicadas em livros e sim em documentos que não estão facilmente acessíveis ao público. Também foram coletados os PPPs das cinco Escolas Parque entre os anos de 2019 e 2023. Já com relação ao momento pandêmico e principalmente quando relacionado à educação, também parte dessa pesquisa, houve uma necessidade de organizar os documentos e normativas publicados, quando relacionados ao MEC e também ao GDF e à SEEDF, uma vez que havia muitos Decretos, Leis, Circulares e Orientações publicados, inclusive no mesmo dia, que complementavam ou revogavam as anteriores, o que mudava a organização escolar e pedagógica. Compreendemos que seria importante esse resgate e organização, principalmente quando relacionado ao ano letivo de 2020, objeto desta pesquisa, e quando relacionado às Escolas Parque, dentro desse período de tempo, para que houvesse a compreensão do momento vivido durante a pandemia e como as EP e professoras foram orientadas.

Diante dos dados coletados, da leitura e elaboração da revisão de literatura iniciei a análise dos dados. A seguir, detalho como foi realizada a análise e interpretação dos dados.

5.4 Análise e interpretação dos dados

Catapan, Bratieri e Nicolotti (2021) explicam que as pesquisas qualitativas são interpretativas e quem as interpreta é o próprio pesquisador. O percurso de análise dos dados, nesta tese, aconteceu de forma exploratória desde a primeira aproximação com aulas postadas no Google Sala de Aula, no

momento da coleta de dados. Posteriormente fui adentrando de forma mais detalhada, com o olhar mais apurado levando em consideração o desenvolvimento da pesquisa. Os arquivos salvos em PDF foram o ponto de partida para o início do exame dos dados propriamente dito. Para isso foi preciso recorrer a técnicas analíticas, para que pudesse adentrar e explorar os dados.

Com o propósito de viabilizar a análise dos dados, foi necessário fazer um recorte no intuito de reduzir a quantidade de arquivos a serem analisados, mas com o cuidado em abarcar o público atendido pelas EP. Optei por não analisar os materiais impressos. Posteriormente, partindo da experiência como professora de Escola Parque, decidi por analisar o 2º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e o 5º ano.

Os materiais impressos não foram analisados uma vez que não obtive acesso a sua totalidade, não foi possível saber como as escolas elaboraram e os disponibilizaram para os estudantes, quantos estudantes solicitaram e efetivamente retiraram o material na escola. Tampouco tive acesso à forma de devolutiva tanto dos estudantes quanto das professoras. Ademais, a própria SEEDF indicava que a prioridade era a utilização da plataforma Google Sala de Aula.

Considerando que a alfabetização inicia formalmente no 1º ano e deve ser consolidada até o 3º ano do Ensino Fundamental, o 2º ano do Bloco BIA foi selecionado, visto que os estudantes já haviam iniciado a alfabetização de forma presencial no ano de 2019, um ano antes do início da pandemia de COVID-19, e também já haviam tido pelo menos um ano de aula de Artes Visuais, seja ela na EP ou na EC. Nessa perspectiva, provavelmente já saberiam ler algumas palavras e não seriam totalmente dependentes dos adultos para realização das atividades, diferentemente do 1º ano que naquele ano iniciou a alfabetização no ensino remoto emergencial. Já no 5º ano a alfabetização já se consolidou, então os estudantes possuem maior independência na realização das atividades, esses já passaram por conteúdos de Artes Visuais nos quatro anos anteriores, e para os quais os conteúdos e objetivos no Currículo em Movimento são mais aprofundados, além de serem estudantes que já estão no final do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Dessa forma, o recorte buscou selecionar dois anos do Ensino Fundamental que

abarcassem o Bloco BIA, mas que já tivesse começado a alfabetização e o contato com as Artes Visuais iniciado, e o final do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

A estimativa inicial seria de realizar somente a análise de 5.566 arquivos dos 2º e 5º anos, estes salvos em PDF. Entretanto, no processo de codificação e análise identifiquei a necessidade de assistir aos vídeos ofertados aos estudantes, bem como acessar os links disponibilizados pelas professoras para visualização em outra plataforma, como é o caso do YouTube, Wordwall, sites de museus e de artistas, dentre outros. O acesso e análise desses materiais se fizeram necessários para compreender a proposta da aula e da professora ao ministrar determinado conteúdo. Sem acessar esses arquivos a análise poderia se tornar superficial. Além disso, a leitura e análise dos arquivos mostrou que havia ainda mais sites, links e arquivos que deveriam ser examinados (como formulários que inicialmente estavam indisponíveis e no momento da análise encontravam-se abertos para visualização), totalizando 8.221 arquivos analisados das aulas, entre PDFs, vídeos, sites, dentre outros. Estes dados compõem as 2157 aulas postadas na plataforma, sendo 1110 do 2º ano e 1047 do 5º ano.

Mas era preciso sistematizar a análise de dados, traçar estratégias, elaborar uma organização do que seria extraído dos documentos, bem como criar uma lógica para a codificação. Farias e Impolcetto (2020) recomendam que os dados coletados durante a pesquisa de campo sejam organizados, para que se alcance melhores resultados nas etapas seguintes da pesquisa. Para isso, a busca de autores que pudessem clarear o processo de análise de dados se fez necessária. Banks (2009, p. 9) ressalta o interesse dos pesquisadores qualitativos “em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados”. Para o autor, a pesquisa qualitativa não formula hipóteses para depois testá-las, uma vez que os conceitos e possíveis hipóteses são criados e lapidados durante o processo de pesquisa.

Eulálio e Santos (2025) apontam que as pesquisas qualitativas e quantitativas ofertam uma forma mais completa de investigar problemas complexos da educação, dessa forma, elas possibilitam ferramentas fundamentais para pesquisadoras que procuram um aprofundamento

abrangente na educação. Creswell (2007) confirma que as abordagens combinadas auxiliam o entendimento dos fenômenos, possibilitando pesquisas mais inovadoras e adaptáveis às novas demandas. Nesse sentido, os métodos mistos possibilitam o “desenvolvimento da teoria, para a prática e para a formulação de políticas educacionais sólidas, baseadas em uma visão ampla e heterogênea da realidade educacional” (Eulálio; Santos, 2025, p. 5).

Catapan, Baratieri e Nicolotti (2021) apontam que a análise de dados utilizando o sistema de códigos tem sido muito utilizada na pesquisa qualitativa. Para as autoras, um código, na pesquisa qualitativa, é uma palavra ou pequena frase que apresenta uma característica importante, que mostra a essência ou a quantidade de dados linguísticos ou visuais. Os códigos são criados à medida que a pesquisadora analisa e interpreta os dados, evidenciando trechos, palavras, ideias e comportamentos que se repetem, para então representar esses padrões por meio de expressões e frases (Farias; Impolcetto, 2020). Nesse sentido, os “códigos condensam trechos dos dados de tamanhos variados e podem receber a forma de um rótulo descritivo direto ou mais sugestivo e complexo, como por exemplo, uma metáfora” (Catapan; Baratieri; Nicolotti, 2021, p. 5403). Para elas, a codificação é uma profunda reflexão sobre os dados e já é parte da análise e interpretação (Catapan; Baratieri; Nicolotti, 2021).

A leitura do livro *The coding manual for qualitative researchers*, de Johnny Saldaña (2013), foi essencial para que eu pudesse condensar o volume de dados em termos e palavras, viabilizando o progresso com a análise. Saldaña (2013) apresenta um manual sobre codificação na pesquisa qualitativa que, além da teoria e dos métodos, possui muitos exemplos práticos. Apesar de o autor não utilizar exemplos sobre o tipo de análise realizada nesta tese, foi possível transpô-lo para a necessidade apresentada pelos dados coletados nesta pesquisa e, assim, criar os códigos advindos desse material.

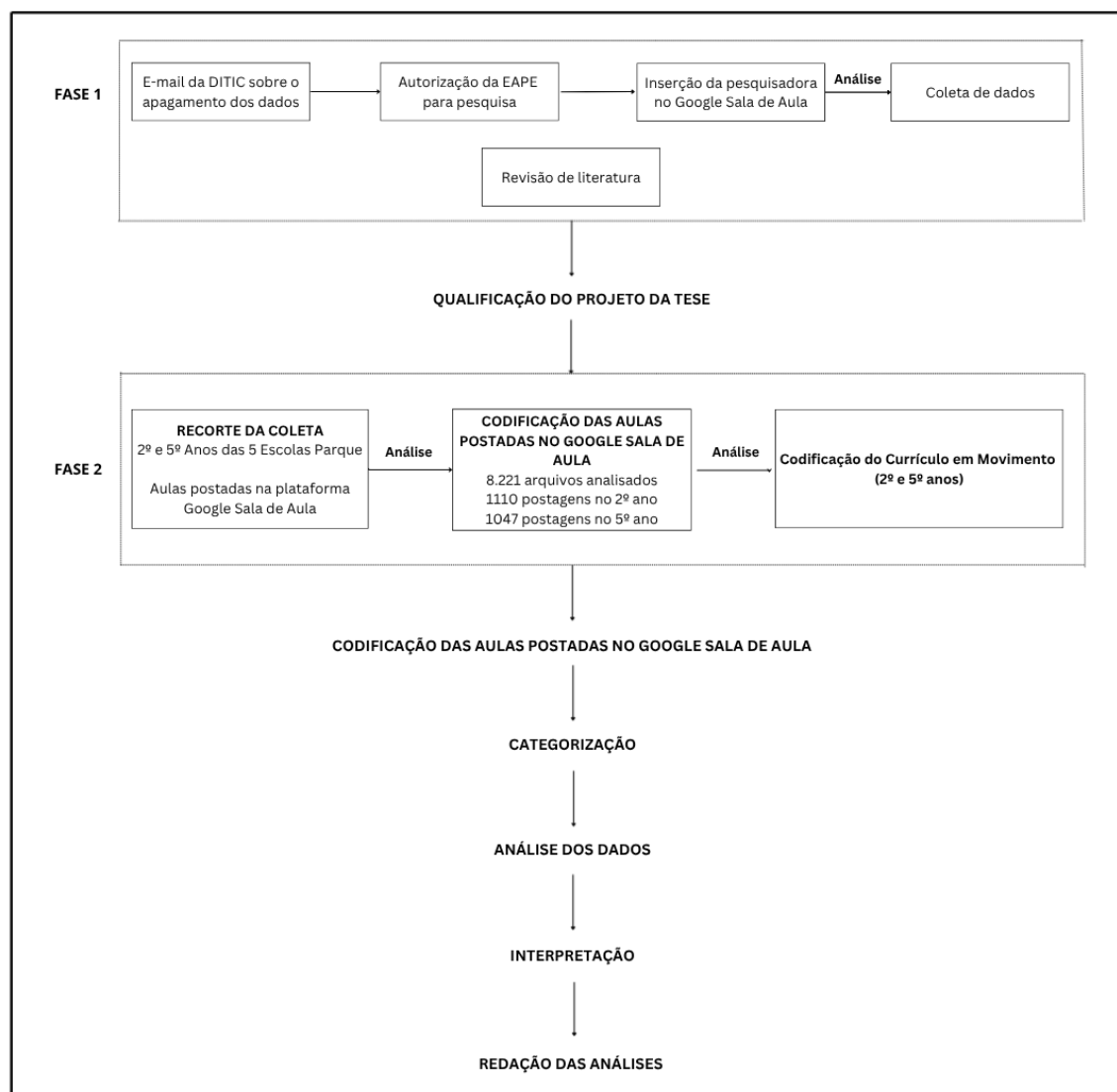
Ainda segundo Saldaña (2013), na pesquisa qualitativa, um código é uma construção criada por uma pesquisadora que simboliza e, conseqüentemente, atribui um significado interpretado para cada dado individual, para depois detectar padrões, categorização, construção de teoria e outros processos analíticos. Dessa forma, um código representa e captura a essência primária de um dado, assim como fazem os títulos de uma tese,

poema ou livro, por exemplo. O autor ressalta que a codificação não é uma ciência exata, mas principalmente um ato interpretativo e tudo bem se o leitor ou outro pesquisador pensar em outros códigos. Também indica que quando se busca padrões em dados codificados para categorizá-los, pode ocorrer de serem agrupadas coisas não somente porque elas são exatamente iguais ou muito parecidas, mas também porque elas podem ter algo em comum, mesmo que essa semelhança consista, paradoxalmente, em diferenças. Nesse sentido, o processo de codificação e análise se baseou principalmente nos preceitos de Saldaña.

Assim, a partir da leitura de autores que apresentam a codificação, a planilha de coleta de dados foi retomada. Criei uma maneira de sistematizar a descaracterização das escolas e suas professoras, onde a sigla “EP” corresponde a Escola Parque, já a sigla “P” corresponde a Professora, ambas só conhecidas pela pesquisadora. Então, as escolas foram numeradas de 1 a 5: EP1, EP2, EP3, EP4 e EP5. Já com relação às professoras, a letra “P” é seguida pelo número correspondente indicado pela pesquisadora, de P1 a P44. Como foi realizado o recorte dos dados, sendo analisadas as aulas dos 2º e do 5º anos de todas as cinco escolas, nos dois turnos, foram analisadas 2157 aulas de 40 professoras, uma vez que quatro delas não ministravam aulas para o 2º e/ou 5º ano.

O processo de codificação se deu abrindo arquivo por arquivo, acessando os links e assistindo aos vídeos disponibilizados, sem uso de Inteligência Artificial ou qualquer outro *software* específico para codificação e análise de dados. Durante o preenchimento da tabela e realização da codificação, elaborei um memorando analítico, que funciona quase como um diário de bordo. Saldaña (2013) aponta que memorandos analíticos têm como intuito documentar, refletir sobre seu processo de codificação e escolha de códigos, como a pesquisa está tomando forma, os padrões, categorias, temas, conceitos emergentes nos dados, as reflexões pessoais e privadas da pesquisadora, para que se possa levantar questões, fazer conexões, criar estratégias, auxiliar na montagem do quebra-cabeça. Dessa forma, no memorando analítico anotei as questões que surgiam durante a criação de códigos. O percurso metodológico aqui descrito pode ser visualizado na figura 57.

Figura 57 - Percurso metodológico da tese.



Fonte: elaboração própria.

Os resultados desse percurso são apresentados a seguir.

6. RESULTADOS DA PESQUISA

No ensino remoto emergencial, na maioria das EP, as aulas não eram realizadas diariamente no formato síncrono, com a possibilidade do estudante interagir no mesmo instante, como ocorre na sala de aula presencial, mas sim escritas ou gravadas em vídeos previamente pelas professoras ou de outros autores, com a disponibilização de links na plataforma. Dessa forma, havia a necessidade de elaborar cabeçalhos com orientações claras, para que os comandos e conteúdos das aulas fossem compreendidos. Silva e Silva (2021) também levantam a questão da falta de orientação para a realização de algumas atividades disponibilizadas nas aulas durante o ensino remoto emergencial. Uma vez que as aulas postadas na plataforma tiveram as formas mais diversas de apresentação, com cabeçalhos que continham orientações claras e com linguagem acessível e outras nem tanto, cabeçalhos somente cumprimentando os estudantes e sem orientação, até a ausência de cabeçalho.

Ao considerar as aulas postadas pelas professoras no Google Sala de Aula pode-se dizer que a “vida da aula” é inacessível. Ou seja, não é possível afirmar, ou ter certeza, se o conteúdo ofertado pela professora foi compreendido pelo estudante, ou em que medida foi aprendido, se havia um adulto acompanhando as aulas remotas, como foi executado em casa, qual era o conhecimento prévio do estudante, dentre tantas outras possibilidades. O foco desta pesquisa não é se houve o aprendizado, mas sim se o conteúdo foi ofertado ao estudante e se as propostas de aula possibilitaram práticas artísticas no campo das Artes Visuais.

Dentro de uma mesma escola há uma diversidade de estudantes e profissionais, com formações e compreensões de mundo diferentes, o que leva a uma diversidade de possibilidades de aulas, tanto presenciais quanto remotas. Nessa perspectiva, cada unidade escolar possui uma realidade, uma comunidade escolar diferente. Inclusive a forma de nomear as turmas e de se organizar administrativa e até pedagogicamente pode ser distinta.

Durante o período remoto não foi diferente, cada uma se organizou a sua maneira: umas sistematizaram o nome das aulas para que os estudantes identificassem o Componente Curricular, professora, ordem de postagem

cronológica de forma rápida sem precisar abrir a aula; outras não se prenderam a essa organização. Algumas escolas inseriram a equipe gestora, do SOE, coordenação em cada uma das turmas, outras não, mas todas separaram os Componentes Curriculares por tópicos onde as professoras especialistas postavam suas aulas. Todos esses fatores demonstram autonomia das escolas, e em certa medida das professoras, em organizar a sua estrutura administrativa e de sala de aula.

Ao analisar as cinco EP foi possível observar que a forma de elaborar as aulas foi distinta. As professoras puderam optar por trabalhar sozinhas, ou seja, elaborar suas próprias aulas, em pequenos grupos, outras por setor, elaborando as aulas de forma coletiva. Esse fato é perceptível na visualização das aulas de 2º e 5º anos, em que dentro de um universo de uma mesma escola existiam diversas possibilidades, como: aulas iguais postadas em turmas de professoras diferentes, no mesmo turno ou em turno contrário; aulas que se repetem em turmas diferentes da mesma professora (isso normalmente ocorreu nas EP em que a professora tinha mais de uma turma do mesmo ano); aulas iguais da mesma professora em anos distintos, 2º e 5º anos. Entretanto, não houve troca de aulas entre escolas, ou seja, não existem aulas iguais em escolas diferentes.

A orientação da SEEDF para o ensino remoto emergencial era de que o planejamento de conteúdos e ações deveria ser elaborado embasado no Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2020k). Algumas professoras buscaram criar vídeos próprios, mas muitos ficavam com duração longa, entre 2 e 17 minutos, o que demandava tempo em frente às telas, e também consumia o pacote de dados de internet dos estudantes. As professoras também recorreram a vídeos prontos no YouTube, dentre os quais alguns também tinham duração longa, ou havia, mais de um vídeo por aula e outros anexos como PDF e imagens. Além disso havia, em algumas aulas, links de vídeos em inglês, o que dificultava ainda mais a compreensão do conteúdo e da atividade, pois mesmo que fosse possível compreender parte da proposta do vídeo pelas imagens, o áudio em inglês poderia criar uma barreira de compreensão, uma vez que estudantes e responsáveis poderiam não dominar outro idioma, além de estarem em processo de alfabetização na língua portuguesa.

Em algumas postagens há propostas de atividade que não tem relação com os conteúdos de Artes Visuais no Currículo em Movimento. Quando fazemos um paralelo com as aulas presenciais, pode acontecer de algumas aulas não terem conteúdo conectado com as Artes Visuais, como por exemplo, apresentações realizadas na escola dos Bombeiros, Polícia Militar e Detran, passeios a clubes, dentre outras que também fazem parte do cotidiano escolar e do processo de ensino e aprendizagem. Em certa medida isso ocorreu no período remoto quando as professoras trouxeram, por exemplo, os cuidados para não contrair COVID-19 ou a importância da vacinação.

6.1 Frequência nas aulas remotas

No período de aulas presenciais, os responsáveis não precisavam se preocupar com os estudantes durante o horário escolar, das 8h às 18h. Os estudantes frequentam as aulas das duas escolas com quase nenhuma falta, uma vez que estão matriculados nas duas unidades escolares (EC e EP) e o transporte entre as escolas é feito pela própria SEEDF. Entretanto, no decorrer do ensino remoto emergencial, a matrícula em duas unidades escolares passou a ser um grande problema para as famílias, uma vez que os estudantes e seus responsáveis precisavam realizar as atividades/aulas das duas escolas, o que pode ter acarretado ausência em uma ou outra escola.

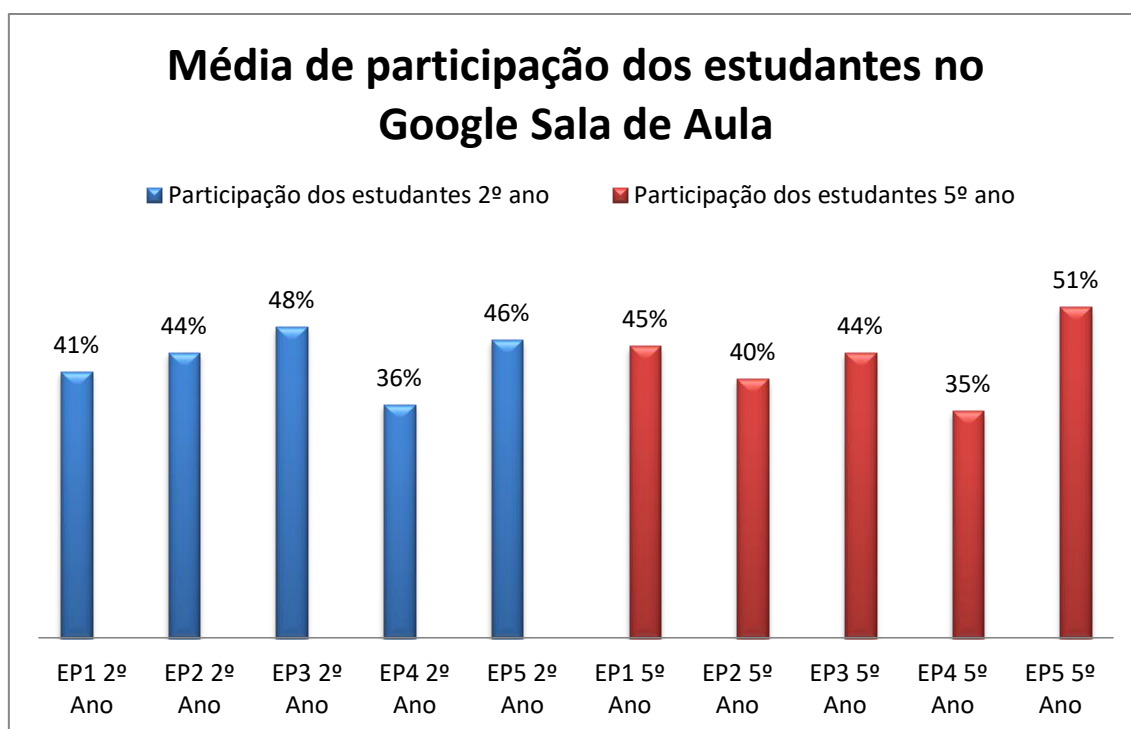
A análise de dados se deteve somente as aulas de Artes Visuais das cinco EP. Ela mostra que, com relação à participação dos estudantes, as EP mantiveram uma média de estudantes participantes nas aulas postadas na plataforma Google Sala de Aula variando de 35% a 48%. Como apresentado a seguir e na figura 58:

- A EP1 contou com 41% de estudantes participantes na plataforma no 2º ano e com 45% no 5º ano;
- A EP2 teve, no 2º ano 44% de participação no AVA e no 5º ano 40%;
- A EP3 obteve no 2º ano 48% de estudantes ativos na plataforma e no 5º 44%;
- A EP 4 contou com 36% de participação na plataforma no 2º ano e 35% no 5º ano;

- A EP5 ficou com 46% de participação no 2º ano, mas no 5º ano ultrapassou a média, com 51% dos estudantes inseridos na plataforma, ativos e participativos.

No ano letivo de 2020, havia 1064 estudantes matriculados na plataforma no 2º e 5º anos das cinco EP, sendo 526 estudantes no 2º ano e 538 no 5º ano. A seguir apresento o gráfico com a participação dos estudantes.

Figura 58 – Média de participação dos estudantes nas aulas remotas das cinco Escolas Parque no Google Sala de Aula em 2020.



Fonte: elaboração própria.

Esses dados demonstram que menos da metade dos estudantes matriculados nas turmas participaram das aulas postadas no AVA. Isso pode decorrer de uma série de fatores, como por exemplo: dificuldade em utilizar a plataforma, falta de acesso à internet e as TICE, excesso de aulas, ausência de um adulto para acompanhar. Em algumas turmas a participação ficou na casa de 4%. Entretanto, não é possível afirmar a porcentagem de estudantes que mesmo matriculados na plataforma, optaram por materiais impressos e, mais ainda, se os estudantes que os retiravam os devolviam, ou ainda, se enviavam as atividades feitas por meio de outros mecanismos, como *e-mail* e *WhatsApp* (seja da própria professora ou equipe de coordenação e gestora). Ou seja, não

é possível mensurar se os demais estudantes que não participaram das aulas no AVA buscaram outros meios de participação ou se abandonaram a escola naquele momento.

Com a matrícula nas duas unidades de ensino, durante o ensino remoto emergencial, os estudantes deveriam então realizar as atividades das duas escolas, em turnos distintos, muitas vezes com aulas síncronas nas EC e em alguns momentos também na EP. Além disso, havia a quantidade de arquivos anexados às aulas, que deveriam ser assistidos e/ou lidos para que os estudantes pudessem realizar as atividades solicitadas.

A análise dos dados evidenciou que em algumas aulas foram anexados mais de 18 arquivos, um quantitativo grande, considerando a realidade dos estudantes. A SEEDF já previa (Distrito Federal, 2020k) o problema ao enfatizar que as escolas deveriam utilizar o “bom senso para não confundir as atividades remotas com as presenciais [...] em termos de volume e complexidade” (Distrito Federal, 2020k, p. 13) ressaltando ainda o cuidado com o tempo de tela para cada faixa etária. Soma-se a esse fato a dificuldade de acesso às TICE e à internet banda larga ou a um pacote de dados satisfatório, e a necessidade de um adulto para acompanhar as atividades – importante lembrar que muitas vezes havia somente um smartphone por família, tendo que ser dividido com os adultos e também com as crianças em idade escolar. Dessa forma, muitos estudantes poderiam priorizar as EC⁹⁴ em detrimento da EP, com a justificativa de que na EC o estudante estava em processo de alfabetização, tendo aulas das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, tidas como “mais importantes” por alguns responsáveis.

Vivenciei em diversos momentos relatos da equipe da gestora da escola em que atuava, sobre a solicitação de alguns responsáveis para que a EP enviasse poucas atividades; comentário feito também por colegas professoras que atuavam em outras EP e por Silva e Silva (2021) que também observaram a questão de excesso das atividades na rede de ensino. Segundo os relatos, os responsáveis afirmavam que as EC em conjunto com as EP enviavam

⁹⁴ Não tive acesso às salas de aula das Escolas Tributárias (EC), dessa forma não foi possível mensurar o quantitativo de estudantes participantes nas aulas remotas dessas escolas. Entretanto, no período de ensino remoto emergencial a equipe gestora das EP traziam essa questão da maior participação nas EC, pude vivenciar esse fato nas coordenações pedagógicas as quais participava, bem como obter informações de colegas professoras que atuaram em outras EP durante o período de ensino remoto.

muitas atividades, o que deixava os estudantes desestimulados e cansados, além de inviabilizar a realização das atividades, seja por falta de acesso à internet ou às mídias digitais, seja pela indisponibilidade de tempo por parte dos responsáveis, uma vez que muitos precisavam sair para trabalhar muito cedo só retornando à noite. Como dito anteriormente, as duas escolas (EC e EP) têm um histórico de pouca aproximação – o que agravou no período de ensino remoto emergencial, onde cada uma das escolas estava buscando soluções para funcionar e muito imersas em suas próprias questões, não havendo então, na maioria das vezes, parceria efetiva para solucionar problemas coletivos, como a quantidade de atividades solicitadas para os estudantes.

6.2 Quando a sala de aula é em casa: experimentação, práticas artísticas e materiais

Existe nas Escolas Parque do Plano Piloto, durante as aulas presenciais, disponibilidade de materiais os mais diversos. A experimentação de materiais e linguagens, normalmente, é o ponto de partida; a teoria parte frequentemente da prática (Silva, 1985; SEEDF, 2020e). Entretanto, como mencionado na revisão de literatura, com o ensino remoto emergencial, as professoras tiveram que rever suas práticas, realizadas até então em sala de aula presencial e repensar suas aulas.

O trabalho essencialmente prático realizado nas Escolas Parque (SEEDF, 2020e) sofreu alterações e as professoras, cada uma a seu modo, criaram uma forma de contornar a falta de materiais. É necessário lembrar que no início do ano letivo as Escolas Classe e Parque solicitam materiais de uso coletivo⁹⁵ para serem entregues em cada uma das escolas, tais como: cartolinas coloridas, E.V.A, tinta guache, pincéis, papel crepom, fita crepe e massinha de modelar. As Escolas Parque acrescentam ainda à lista de materiais⁹⁶ lápis grafite, cola, canetinha hidrocor, lápis de cor, tesoura, régua,

⁹⁵ Os materiais de uso coletivo ao serem entregues pelos responsáveis na secretaria da escola são, normalmente, separados, organizados por tipo e armazenados no depósito de materiais da escola, tornando-se inviável distinguir qual estudante o entregou. Esses materiais são usados por todas as professoras em suas aulas ao longo do ano letivo.

⁹⁶ Nas Escolas Classe esses materiais são considerados materiais de uso individual e são levados diariamente pelos estudantes em suas mochilas.

borracha, giz de cera, uma vez que nessas escolas os estudantes sempre usam material de uso coletivo. Quando as aulas foram suspensas e retomadas em formato remoto, provavelmente os estudantes não tinham materiais (Zamperetti, 2021; 2023) de uso coletivo em suas casas, uma vez que estes já haviam sido entregues nas escolas nos primeiros dias de aulas presenciais. Restavam somente os materiais básicos, de uso individual, solicitados pelas Escolas Classe (normalmente lápis grafite, borracha, apontador, régua, cola, tesoura, lápis de cor, giz de cera e canetinha hidrocor).

A possibilidade de enviar, para todos os estudantes matriculados na EP, materiais específicos como giz pastel, tintas, pincéis, folhas com texturas e gramaturas diferentes, para o trabalho em arte era praticamente nula, uma vez que não havia “jogos” completos desses materiais para cada um dos estudantes, bem como era inviável encontrar os materiais entregues pelos estudantes nas escolas no início do ano para serem devolvidos. As professoras ficaram então restritas às possibilidades dos materiais individuais que por ventura os estudantes ainda pudessem ter, após mais de três meses sem aulas.

Dito isso e tendo em vista que nas EP há um grande enfoque na realização de trabalhos que possibilitam a experimentação de materiais, práticas e linguagens artísticas, uma das perguntas dessa tese é: *durante o ensino remoto emergencial de 2020 houve proposta de trabalhos práticos, no 2º e 5º anos, nas cinco Escolas Parque no Componente Curricular Arte, linguagem Artes Visuais? Para isso, busquei compreender quais as soluções encontradas pelas professoras de Artes Visuais, do 2º e 5º anos, das cinco Escolas Parque do Plano Piloto, para a realização das aulas remotas de 2020.*

Levando em consideração que, nas aulas presenciais das EP, a prática e as experimentações artísticas estão em sua base, busquei nas aulas e nas propostas de atividades do ensino remoto emergencial essa especificidade das escolas – o que me levou à criação de códigos, advindos do processo de codificação. Posteriormente foi realizado um processo de refinamento e análise desses códigos, em que foram agrupados códigos semelhantes e/ou que compartilhavam de alguma característica, criando categorias guarda-chuva. Nesse sentido, quando relacionadas às propostas de atividade das aulas postadas, 12 categorias foram concebidas, sendo elas: Aula expositiva, Arquivo

apagado, Desenho, Experimentação, Experimentação e Desenho, Exposição dos estudantes, Formulário, Jogos, Recuperação, Resposta escrita, Sem atividade de Artes Visuais e Sem explicação de atividade.

Todas foram inseridas em tabelas das respectivas escolas e ano escolar, para que posteriormente fosse mensurada a sua ocorrência em porcentagem. Importante ressaltar que cada uma das escolas tinha a sua realidade, as professoras tinham liberdade para elaborar suas aulas, levando em conta as orientações da equipe gestora e da SEEDF. Na figura 59, pode ser observada a porcentagem total das atividades, considerando o montante de aulas analisadas (1110 aulas do 2º ano e 1047 aulas do 5º ano) de todas as escolas no 2º e 5º ano. Também mensei a participação nas atividades propostas nas EP, separadas no 2º e 5º anos, como pode ser visualizado na figura 60.

Figura 59 - Porcentagem total das atividades solicitadas nas cinco Escolas Parque no 2º e 5º anos, no ano letivo de 2020.

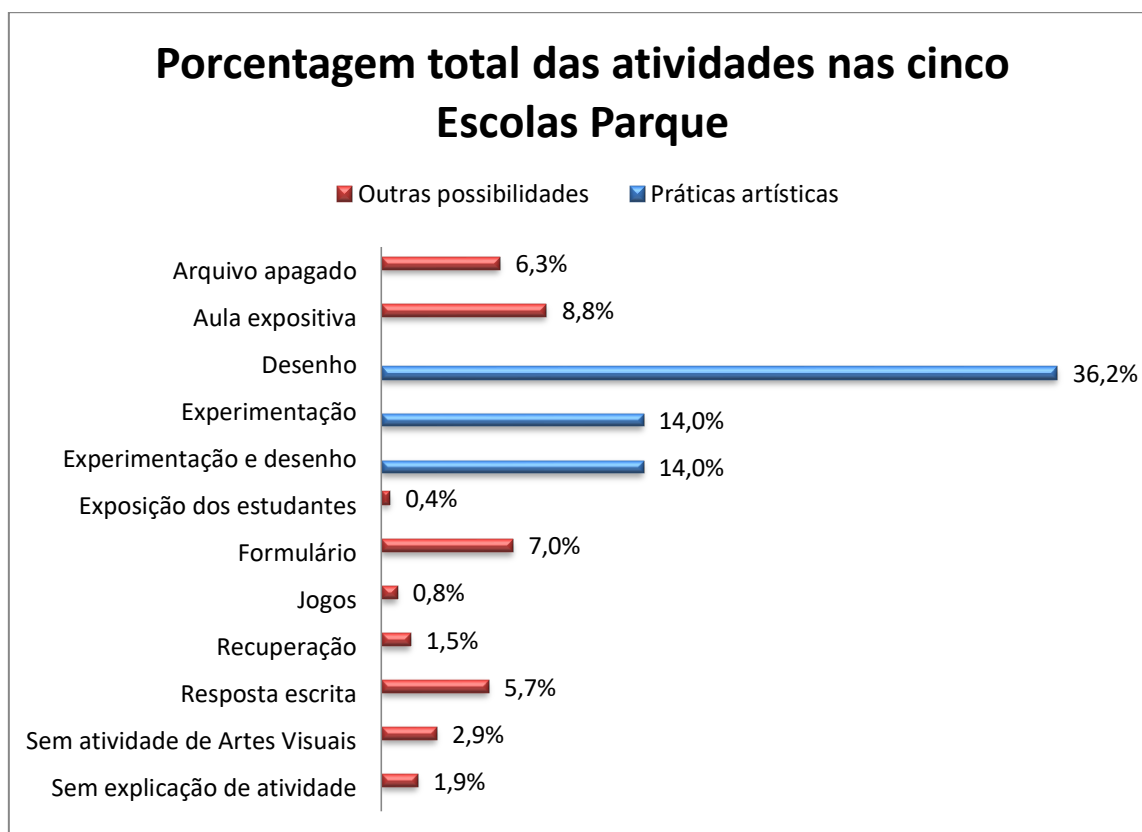
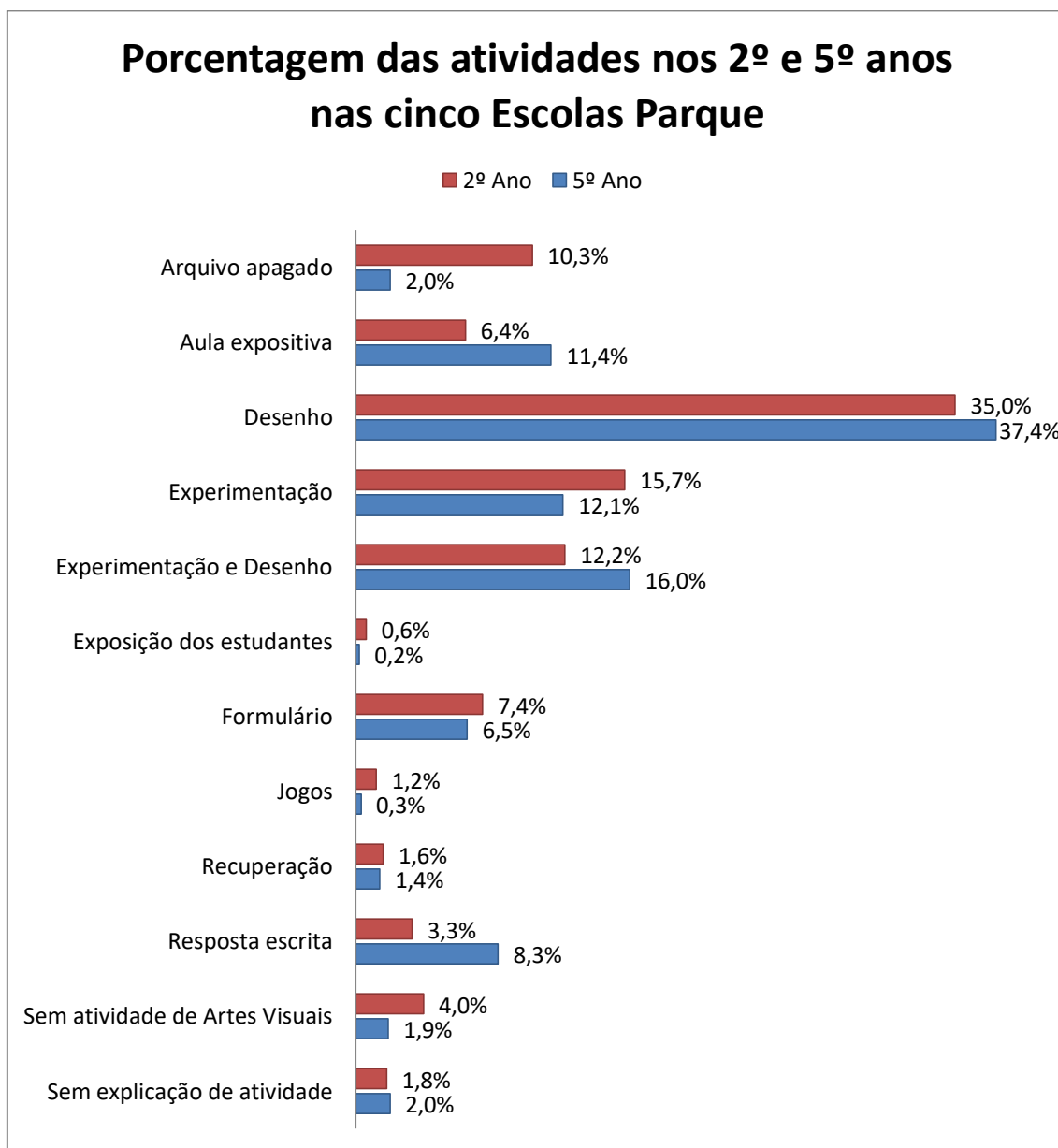


Figura 60 - Porcentagem das atividades solicitadas nas cinco Escolas Parque nos 2º e 5º anos, ano letivo de 2020.



Fonte: elaboração própria

Como é uma linguagem artística muito próxima à faixa etária (6 a 11 anos) atendida pelas EP, o **Desenho** não foi considerado na análise como uma forma de experimentação por si só, mesmo sendo uma prática artística, uma vez que é uma prática artística muito explorada no ambiente escolar, mas também fora dele. Assim, as propostas de atividade que solicitavam que o estudante, por exemplo, elaborasse um desenho abstrato, um desenho inspirado nas imagens da aula como de uma obra de arte, imprimir os desenhos que foram postados pela professora e colorir, desenho livre,

desenhar linhas, não foi considerado como experimentação de linguagem e materiais artísticos, mas como **Desenho** em si, ou seja, uma prática artística.

A análise dos dados mostra que o **Desenho** foi a linguagem artística, mais solicitada como retorno de atividade. Nas cinco EP, no 2º ano foi utilizada como proposta de atividade das aulas em 35% e no 5º ano com 37,4% (cf. figura 60). Quando considerada todas as cinco EP e os dois anos analisados, alcançou 36,2% (cf. figura 59). Isso se deve muito provavelmente aos materiais que os estudantes tinham disponíveis em casa. Algumas professoras enviaram nas primeiras aulas perguntas ou formulários para compreender os materiais a que os estudantes tinham acesso em casa. O fato é que papel, lápis de escrever⁹⁷, canetas, lápis de cor, e até mesmo canetinha hidrocor e giz de cera são mais facilmente encontrados. Entendendo papel não somente como papel A4 ou ofício, mas também papéis de presente, papelão, cadernos, ou qualquer superfície que neste momento poderia ser utilizado para os trabalhos escolares.

A categoria denominada de **Experimentação** foi direcionada para as aulas que solicitavam experimentação de materiais, práticas e linguagens artísticas, alcançando 14% das atividades solicitadas nas cinco EP. Nessa categoria, havia somente a atividade de experimentação como possibilidade de retorno ao trabalho solicitado pela professora. Dessa forma, abarca as propostas que pediam atividades, por exemplo: a percepção da luz e das cores; selecionar objetos em casa com cores específicas e elaborar composições; criar animação; preparar tintas caseiras com cola, elementos e pigmentos naturais (como açafrão, beterraba, terra e café); criar brinquedos com materiais reciclados; utilizar elementos da natureza (galhos, folhas, flores, terra, etc.) para criar composições; fazer boneca Abayomi; criar escultura de arame; colagens; performance; confecção de fantoche de meia e Parangolés com tecidos e roupas antigas; construir jogos; máscaras africanas; xilogravura usando isopor; massinha de modelar (usando cola, farinha de trigo e tinta ou pigmento natural); mosaico de papel picado; braceletes indígenas com rolo de papel higiênico, dentre outras possibilidades.

⁹⁷ Uso o termo “lápis de escrever” para me referir ao lápis grafite, conhecido também como lápis preto.

Pillar e Evalte (2021) destacaram a relevância da exploração sensível e sensória dos materiais, da criação artística experimentando as linguagens artísticas. As autoras sugerem que no período de aulas remotas os estudantes pudessem criar seus próprios materiais, como os disponíveis na natureza ou no cotidiano. O que pode ser percebido nas propostas das aulas postadas pelas professoras de Artes Visuais das EP.

Já a categoria **Experimentação e Desenho**, engloba atividades que promoviam a experimentação de materiais, linguagens e também do desenho, ou possibilitava um desenho em si como alternativa à atividade de experimentação. São exemplos das atividades disponibilizadas: criar um trabalho com linhas e pontos utilizando materiais alternativos e reciclados ou fazer um desenho com esses elementos visuais; fazer uma paisagem com colagens de formas geométricas ou desenhar as formas geométricas; fazer desenhos cegos (sem olhar para o papel, com linha única) de alguém da família; criar “cor de pele” dos membros da família usando a caixa de lápis de cor e fazer um retrato dessas pessoas, dentre outras. Na análise de todas as aulas das cinco EP do 2º e 5º anos, **Experimentação e Experimentação e Desenho** empatam cada uma com 14% das propostas requeridas pelas professoras como devolutiva das aulas.

As EP abordam muito a experimentação de materiais, práticas e linguagens artísticas, proporcionando, como salienta Wiggers (2003), o desenvolvimento de experiências em arte, distinguindo das práticas fragmentadas, normalmente realizadas nas escolas convencionais como momentos de lazer. Dessa forma, normalmente a teoria vem acompanhada da prática. Entretanto, no período de ensino remoto emergencial a análise de dados mostrou que foram exploradas aulas somente expositivas. Portanto, **Aula expositiva** se tornou uma categoria de análise, e no montante geral ela ocupou 8,8% das aulas, quando considerado as cinco EP. Essas aulas levaram aos estudantes conteúdos teóricos, seja de artistas, linguagens artísticas, vídeos específicos, dentre outros, que não possibilitavam ou não solicitavam a devolutiva de atividade. Essas aulas acabaram disponibilizando conteúdos aos estudantes sem que houvesse uma atividade orientada para realizar. Algumas professoras retomaram esses conteúdos em outras aulas aprofundando e pedindo devolutiva com atividades práticas ou respostas escritas e outras não.

Como por exemplo, aulas sobre Joan Miró, Hélio Oiticica, Lúcio Costa, Romero Britto, Tomie Ohtake, animação, apresentação da música do Projeto Reconhecer Brasília, escalas de Brasília, dentre outros.

Outra solução encontrada pelas professoras foi a utilização de **Formulários**. Neles é possível adicionar texto, imagem, vídeo, solicitar o envio de arquivos, fazer perguntas com as mais diversas formas de devolutiva (respostas subjetivas e/ou objetivas com uma ou várias alternativas). Ele acabou se tornando uma alternativa para 7% das aulas, no total das cinco EP. Os formulários, quando respondidos, ofereciam às professoras um compilado das respostas e anexos em uma planilha salva no seu Drive. Além disso, a professora poderia ofertar o conteúdo e logo após aferir a compreensão do estudante por meio de perguntas, como encontrado na análise em alguns formulários, sendo em muitos casos uma forma de unir uma aula teórica com questões ou até mesmo possibilitar o envio de um trabalho prático realizado pelo estudante.

A **Resposta escrita** também foi utilizada como recurso, alcançando 5,7% das solicitações de devolutivas, no total das cinco EP. Na maioria dos casos a professora disponibilizava um vídeo, uma história, um conteúdo e perguntava o que o estudante havia compreendido e qual o seu posicionamento, de forma que ele se expressasse por meio da escrita. Algumas professoras solicitaram também a elaboração de poemas, cartas e mensagens para familiares. Esse método, quando utilizado nas turmas de 5º ano poderia ser mais eficaz que nas de 2º, já que os estudantes de 2º ano ainda estavam no processo de alfabetização e poderiam ter mais dificuldade na escrita que os demais, necessitando ainda mais de auxílio de um adulto na atividade. É possível notar na análise que mesmo aparecendo em todas as escolas e em todos os anos escolares analisados, as professoras utilizaram mais esse recurso com estudantes de 5º ano, como é possível conferir na figura 60.

Poucas professoras utilizaram de um recurso, no ensino remoto emergencial, que é extremamente usado nas aulas presenciais: as **Exposições dos estudantes**. Nessa categoria levei em consideração postagens que apresentavam um compilado de trabalhos de estudantes, seja em PDF, seja vídeos ou em links para outras plataformas com imagens dos

trabalhos dos estudantes. Nas EP é comum haver momentos específicos como festas e mostras em que os trabalhos realizados em sala de aula são expostos para toda a comunidade escolar, mas também no cotidiano da escola existem professoras que expõem os trabalhos em murais e até mesmo dentro das salas de aula. Xavier (2013) evidencia que as exposições de estudantes acontecem em todas as EP. Entretanto, durante as aulas remotas essa prática foi pouco usual, tendo apenas 0,4% de adesão nas EP. Quando ocorreram foram ao final do bimestre por uma ou duas professoras de cada escola, disponibilizando em PDF ou vídeos alguns dos trabalhos realizados pelos estudantes.

Esse recurso dá trabalho no presencial, entretanto os estudantes normalmente participam desde a elaboração dos trabalhos até a desmontagem da exposição, passando muitas vezes pela seleção e montagem dos trabalhos. No período remoto esse processo se tornou ainda mais árduo, pois a professora tinha que selecionar os trabalhos, identificar seus autores, montar uma apresentação virtual e disponibilizar para turma, com a diferença de que poderia alcançar muitos compartilhamentos, o que poderia exigir inclusive a solicitação de cessão de imagem para os responsáveis. Isso porque no meio virtual a possibilidade dos trabalhos se disseminarem é muito maior que no meio presencial.

Weber (2021) reflete sobre a importância do compartilhamento e socialização dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, que são parte do processo de aprendizagem. Oliveira e Xavier (2011) destacam a importância das EP na formação de espectadores nos eventos culturais. No período de ensino remoto emergencial, esses vieses tão fortes e necessários das EP não foram trabalhados de forma efetiva, deixando de proporcionar essa troca entre estudantes e entre estudantes e comunidade escolar.

Os **Jogos** normalmente são poucos explorados pelas professoras de Artes Visuais das EP durante o ensino presencial. Essa modalidade normalmente é abordada pelas professoras de Educação Física e Teatro. Durante o ensino remoto emergencial não foi diferente, os jogos foram trabalhados em 0,8% das aulas, considerando as cinco EP. Algumas professoras aproveitaram o acesso dos estudantes a *softwares* e *sites* e propuseram jogos, normalmente cruzadinhas ou jogos de coordenação motora. Não necessariamente conectados diretamente ao currículo de Artes Visuais,

mas que de alguma forma trazem benefícios, como o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da coordenação motora.

Algumas professoras enfatizaram a necessidade dos estudantes de retomarem as atividades anteriores não feitas, disponibilizando o tempo de uma determinada aula para a realização de atividades atrasadas, ofertando novas atividades “como recuperação” ou realizando atividades que se aproximavam de provas ou testes, com o intuito de aferir aprendizagens. A justificativa se baseava na necessidade de realização das atividades para receber presença, outras ressaltando que caso não as fizessem não teriam nota e conseqüentemente poderiam reprovar de ano – um posicionamento muitas vezes orientado por algumas equipes gestoras. Para acolher essas aulas foi criada a categoria **Recuperação** com 1,5% de aplicação deste recurso por parte das professoras. Entretanto, as EP não têm como hábito lançar nota nem mesmo reprovar estudantes, como apresentado no PPP da EP 308 Sul (SEEDF, 2019a; SEEDF, 2023a). Além disso, a orientação da SEEDF era de acolhimento, de resgate do vínculo com a unidade escolar e com as aprendizagens a qualquer momento, de avaliação formativa e de empenho contra a evasão e retenção escolar desnecessária (Distrito Federal, 2020i). Nessas aulas a participação continuava com o mesmo número de estudantes das demais, tornando a proposta de recuperação um tanto ineficaz.

No decorrer da análise me deparei com algumas possibilidades que precisavam ser mensuradas, são elas: arquivo apagado/formulário fechado; sem atividade de Artes Visuais e; sem explicação de atividade. Havia uma quantidade considerável, em algumas escolas, de arquivos apagados e formulários fechados. Dessa forma, uni os dois na categoria **Arquivo apagado**, que abarca todas as aulas que não pude acessar ou cuja proposta não pude compreender, seja por ter um vídeo, um arquivo crucial apagado – pela professora, ou pela SEEDF, ou até mesmo pela plataforma na qual estava hospedado – ou formulários que foram fechados pelas professoras após determinada janela de tempo. Essa categoria representou 6,3% do montante geral de todas as EP e ano/série.

A categoria **Sem Atividade de Artes Visuais** correspondeu a 2,9% do total e foi designada a determinadas postagens que estavam em branco, ou não tinham conteúdo relacionado à disciplina de Artes Visuais. Por exemplo,

aulas que remetiam a alimentação saudável, higiene, acolhimento, ensinando a devolver atividades na plataforma e a disciplina de FHIS.

A última categoria foi nomeada de **Sem explicação de atividade**. Foram aulas em que as professoras postaram vídeos, textos, conteúdos, mas não explicaram, ou não deixaram claro qual atividade o estudante deveria realizar como devolutiva daquela aula, o que correspondeu a 1,9% das possibilidades de aulas.

É preciso lembrar que a plataforma Google Sala de Aula oportunizou outras formas de atividades, como formulários, aulas expositivas, respostas escritas e jogos que eram pouco exploradas nas aulas presenciais. Esse fato deve ser levado em conta para responder a pergunta: *Durante o ensino remoto emergencial de 2020 houve proposta de trabalhos práticos no Componente Curricular Arte linguagem Artes Visuais nas Escolas Parque?*

É possível afirmar que houve propostas de trabalhos práticos, utilizando as práticas, linguagens e materiais de Artes Visuais. Elas continuaram existindo durante o período de ensino remoto emergencial com propostas de experimentação, e materiais muitas vezes distintos dos utilizados em sala de aula, oportunizando ao estudante contato com outras formas e possibilidades de fazer artístico. Ao se considerar as categorias **Desenho**, **Experimentação** e **Experimentação e Desenho** alcança-se 64,2% do total das cinco EP – no universo do 2º e 5º anos – de propostas de atividades com práticas artísticas. Foi um número significativo, ao se considerar o cenário pandêmico e as dificuldades de acesso a materiais, além da ausência de acompanhamento oral, visual e diário por parte das professoras no momento da realização das atividades, orientando e tirando dúvidas, bem como das novas possibilidades abertas pelo Google Sala de Aula.

6.3 O Currículo em Movimento em ambiente doméstico

O Currículo em Movimento (SEEDF, 2018a) é um documento elaborado para ser aplicado presencialmente, dentro do ambiente físico da unidade escolar. Não há, no texto do Currículo ou mesmo em seus Pressupostos Teóricos, menção à possibilidade de aplicação do documento de forma totalmente remota, por meio de TICE ou material impresso domiciliar, e por

tanto tempo, como ocorreu durante o período pandêmico de 2020 e 2021, momento no qual todos tiveram que se adequar ao ensino remoto emergencial e ao ensino híbrido, inclusive o próprio documento do Currículo.

Nesse sentido, as professoras tiveram que utilizar o Currículo no AVA, buscando adaptações sem muita orientação, para que então os objetivos e conteúdos pudessem ser alcançados de forma remota, por meio de TICE e material impresso, uma vez que o Currículo em Movimento é obrigatório em toda a rede, assim como nas Escolas Parque. Quando relacionado às EP – local em que a experimentação de linguagens e materiais normalmente conduz o aprendizado – a adaptação do Currículo teve que ser ainda mais elaborada.

Ao analisar o Currículo em Movimento do Ensino Fundamental Anos Iniciais no Componente Curricular Arte, linguagem Artes Visuais, é possível observar que a cada ano há um acréscimo dos conteúdos e objetivos. Por exemplo: no 1º ano abordam-se os seguintes elementos da linguagem visual: cores, linhas, ponto, formas e textura; já no 5º ano são apresentadas noções de plano, volume, espaço bi e tridimensional, perspectiva e profundidade. Dessa forma, o Currículo em Movimento compreende que um ano é pré-requisito do outro. Assim como nas outras áreas do conhecimento, nas Artes Visuais também existe uma ampliação nos conhecimentos que devem ser adquiridos ao longo dos anos para que as aprendizagens curriculares sejam consolidadas.

Considerando um dos objetivos específicos da tese de *compreender se o Currículo em Movimento da SEEDF foi trabalhado, nos 2º e 5º anos, nas aulas de Artes Visuais, nas cinco Escolas Parque do Plano Piloto*, foi necessário, durante o processo de codificação dos dados, realizar a análise das aulas buscando também a correspondência no Currículo em Movimento, refletindo se os conteúdos e objetivos compatíveis ao ano escolar foram ministrados. Toda a análise foi realizada por mim baseada na literalidade do Currículo em Movimento bem como na literalidade do que foi ofertado pelas professoras nas aulas, e não nas possíveis subjetividades que possam ter sido pensadas pelas professoras, nem no que de fato o estudante aprendeu, já que as respostas de cada um dos estudantes não foram analisadas por esta pesquisa. Além disso, para cada aula foi atribuído somente um código do objetivo e um do conteúdo.

Dessa forma, foi criado um código para cada conteúdo e objetivo do Currículo em Movimento, como pode ser visto nos quadros 21 e 22. Neles é possível observar os códigos correspondentes, onde a sigla “Ob” corresponde aos Objetivos e a letra “C” aos Conteúdos. Antes de cada letra são inseridos, de acordo com o ano analisado, os números 2 (correspondente ao 2º ano) e 5 (correspondente ao 5º ano). Ou seja, o exemplo, “2Ob7” corresponde ao objetivo “Conhecer as distintas matrizes estéticas e culturais locais e regionais”, do 2º ano. Nos quadros 21 e 22 é possível também observar que sempre há mais conteúdos do que objetivos e que não há uma linha⁹⁸ que indique um correspondente claro entre objetivos e conteúdos e vice e versa, dando liberdade a professora em selecionar como relacionará objetivos e conteúdos.

⁹⁸ Os tracejados dos quadros 21 e 22 foram feitos por mim para apresentar a relação entre os objetivos e conteúdos e o código criado por mim no processo de codificação. Entretanto, no documento original do currículo (SEEDF, 2018b) não constam linhas horizontais.

Quadro 21 - Currículo em Movimento, Componente Curricular Arte, linguagem Artes Visuais, 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais codificado

Currículo de Arte, linguagem Artes Visuais 2º Ano			
Código	Objetivos	Código	Conteúdo
2Ob1	Criar, explorar e expressar-se a partir de temas e observação do meio ambiente.	2C1	Autorretrato e releitura de obras de arte
2Ob2	Identificar diferentes cores e experimentar materiais e suportes diversos da natureza.	2C2	Arte como manifestação da cultura e identidade de um povo (matrizes brasileiras)
2Ob3	Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais nos processos de criação artística.	2C3	Composição de imagens em suporte de tamanhos, formas e texturas variadas.
2Ob4	Associar imagens de obras de arte tradicionais e contemporâneas com temas, contextos e pensamentos distintos, reconhecendo a diversidade cultural presente nas manifestações artísticas brasileiras.	2C4	Técnicas artísticas variadas com instrumentos e materiais diversificados.
2Ob5	Criar formas artísticas, exercitando a imaginação e o potencial criativo.	2C5	Produção de imagens gráficas e plásticas a partir de diferentes tipos de histórias e temas.
2Ob6	Explorar e reconhecer e identificar elementos constitutivos das artes visuais.	2C6	Ponto, linha, forma, cor, contrastes de claro e escuro, espaço, textura, equilíbrio, movimento etc.
2Ob7	Conhecer as distintas matrizes estéticas e culturais locais e regionais.	2C7	Experimentação com desenhos, pinturas, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo e fotografia
2Ob8	Experimentar diferentes formas de expressão artística.	2C8	Diferenciação entre museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.
2Ob9	Conhecer alguns fundamentos da linguagem visual (cor, forma, textura, equilíbrio, movimento, contrastes de claro e escuro), aplicando seus princípios na criação de trabalhos artísticos variados.	2C9	Produção plástica a partir da leitura de imagens de artistas brasileiros
2Ob10	Reconhecer categorias das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).	2C10	Espaços naturais, como áreas verdes, parques ecológicos, parques urbanos e de múltiplas funções, Jardim Botânico e outros
2Ob11	Conhecer os monumentos/pontos turísticos do Distrito Federal a fim de despertar o sentimento de pertencimento e a apropriação do patrimônio cultural e ambiental das regiões administrativas.	2C11	Exposições, galerias, oficinas, ateliês e outros
		2C12	Monumentos/pontos turísticos de Brasília
		2C13	Composição de imagens utilizando fotografia por meio de softwares
		2C14	Apreciação de exposições a fim de despertar a apreciação estética

Fonte: elaborado pela autora baseado no Currículo em Movimento (SEEDF, 2018a).

Quadro 22 - Currículo em Movimento, Componente Curricular Arte, linguagem Artes Visuais, 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais codificado

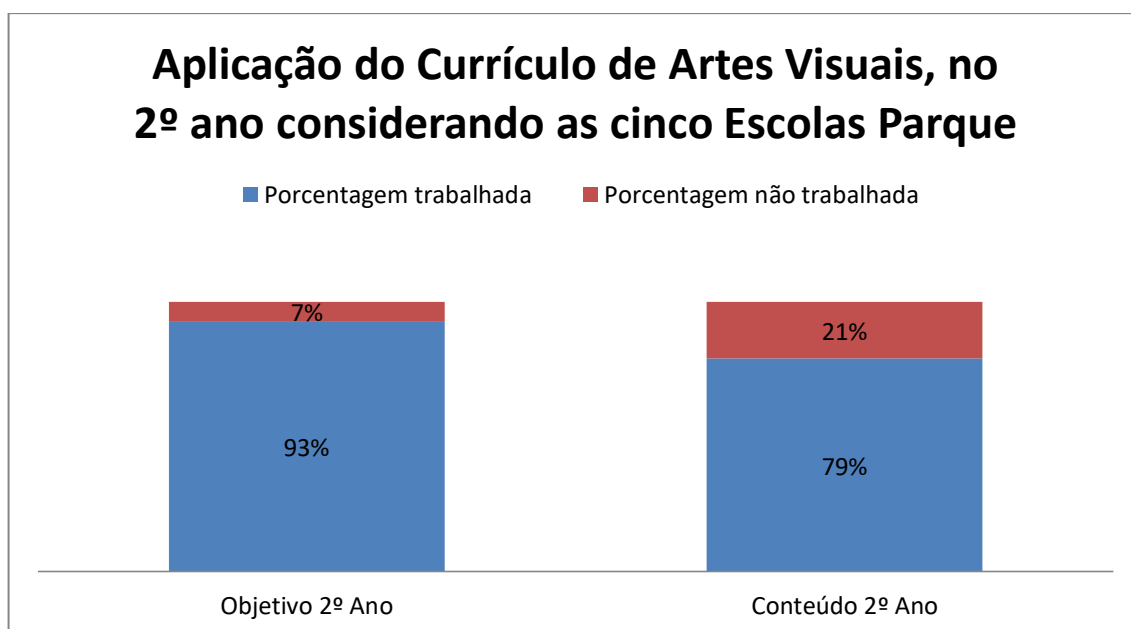
Currículo de Arte, linguagem Artes Visuais 5º Ano			
Código	Objetivos	Código	Conteúdo
5Ob1	Pesquisar e conhecer as diversas áreas de produção e trabalhos artísticos.	5C1	Profissões artísticas: pintor, escultor, arquiteto, artesão, musicista, ator, fotógrafo, designer, poeta, etc.
5Ob2	Elaborar trabalhos que utilizem de aspectos artísticos visuais da diversidade brasileira.	5C2	Manifestações culturais e artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
5Ob3	Reconhecer e valorar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das Artes Visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais e internacionais.	5C3	Vivência com brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.
5Ob4	Reconhecer e valorar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais, nacionais e universais.	5C4	Artesanato regional e nacional.
5Ob5	Conhecer a diversidade cultural como meio de construção da identidade coletiva.	5C5	Relação da arte e do artesanato com a cultura do estudante e de outras regiões.
5Ob6	Compreender as diferentes características das cores e elaborar novos parâmetros de conhecimento.	5C6	Arte como manifestação da cultura e identidade de um povo (matrizes brasileiras).
5Ob7	Apreciar obras artísticas, identificando fundamentos da linguagem visual e estabelecendo conceitos e significados propostos por artistas.	5C7	Composições temáticas com cores frias e cores quentes.
5Ob8	Estabelecer relações entre elementos (objetos, formas) de diferentes proporções.	5C8	Cores e suas diversas representações na natureza e as produzidas pelo ser humano.
5Ob9	Conhecer, apreciar e valorizar o patrimônio artístico do Distrito Federal.	5C9	Artistas nacionais e locais que utilizaram a cidade e temáticas sociais para elaboração de trabalho plástico.
5Ob10	Frequentar espaços culturais diversos, conhecendo aspectos importantes na formação estética e visual.	5C10	Elementos básicos da linguagem visual: relação entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio.
5Ob11	Construir imagens a partir da seleção e pesquisa de materiais, suportes e técnicas que melhor dialogam com as produções dos estudantes a fim de desenvolver o potencial criativo.	5C11	Noções de plano, volume e espaço bi e tridimensional.
5Ob12	Criar imagens e produções visuais por meio das mídias digitais.	5C12	Noções de perspectiva/profundidade.
5Ob13	Conhecer as diferentes imagens de obras históricas da arte brasileira a fim de compreender a importância e a diversidade das manifestações artísticas.	5C13	Criações bi e tridimensionais.
5Ob14	Explicar o fazer artístico como meio de desenvolvimento de potencialidades, percepção, reflexão, intuição, sensibilidade, imaginação e flexibilidade.	5C14	Pesquisa e experimentação com a proporção nas obras de arte.

5Ob15	Avaliar o processo de construção das produções realizadas individual ou coletivamente, demonstrando atitude de respeito frente aos seus trabalhos e dos colegas.	5C15	Obras de artistas do modernismo brasileiro.
5Ob16	Analisar imagens e obras de arte destacando os elementos da composição visual e suas relações com a produção de sentidos e significados.	5C16	Arte no Distrito Federal e artistas locais.
5Ob17	Analisar manifestações artísticas brasileiras expostas em espaços culturais, com atitudes de respeito a fim de desenvolver a argumentação e o repertório relativo às diferentes linguagens artísticas.	5C17	Obras artísticas em períodos e movimentos distintos.
		5C18	Pontos turísticos da cidade.
		5C19	Espaços de informação e de comunicação artística/cultural, museus, mostras, exposições, galerias, oficinas, ateliês, feiras e outros.
		5C20	Composições a partir de técnicas artísticas com variados instrumentos, materiais (pincéis, lápis, giz de cera, papéis, tintas, argila) e meios tecnológicos (fotografias, softwares, vídeos etc.) .
		5C21	Suportes de tamanhos, formas e texturas variadas em objetos e materiais diversos para elaboração de trabalhos.
		5C22	Arte como manifestação da cultura e identidade de um povo (matriz africana, indígena e europeia).
		5C23	Características da produção visual inspirada na cultura afro-brasileira e indígena.
		5C24	Manifestações da cultura popular retratadas em diferentes imagens.
		5C25	Espaços naturais, como áreas verdes, parques ecológicos, parques urbanos e de múltiplas funções, Jardim Botânico e outros.
		5C26	Desenho, pintura, colagem e modelagem a partir de temas, contextos, objetos e imagens.
		5C27	Leitura de imagens (fotografia, desenho, pintura, escultura, colagem, instalação, objetos).
		5C28	Exposições e participação em rodas de apreciação estética.

Fonte: elaborado pela autora baseado no Currículo em Movimento (SEEDF, 2018a).

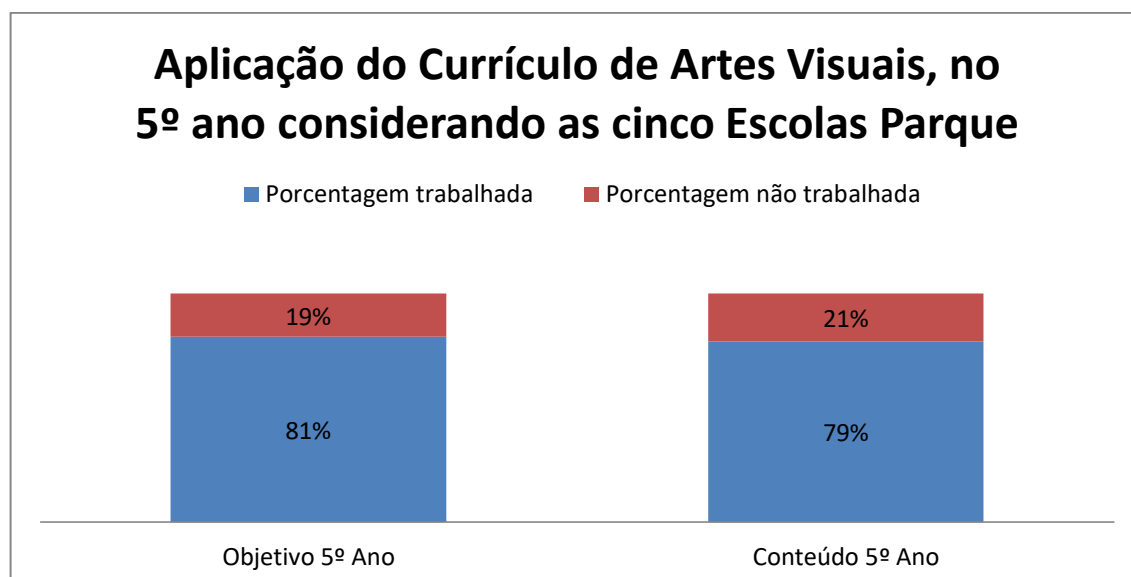
As figuras 61 e 62 retratam quanto do Currículo em Movimento, levando em conta os objetivos e conteúdos, foi trabalhado no 2º e 5º anos na linguagem Artes Visuais. Dessa forma, é possível depreender das figuras, quando considerado as cinco Escolas Parque juntas, que o currículo não foi abordado de forma integral.

Figura 61 - Porcentagem do Currículo em Movimento trabalhado considerando as cinco Escolas Parque no 2º anos, ano letivo de 2020



Fonte: Fonte: elaboração própria.

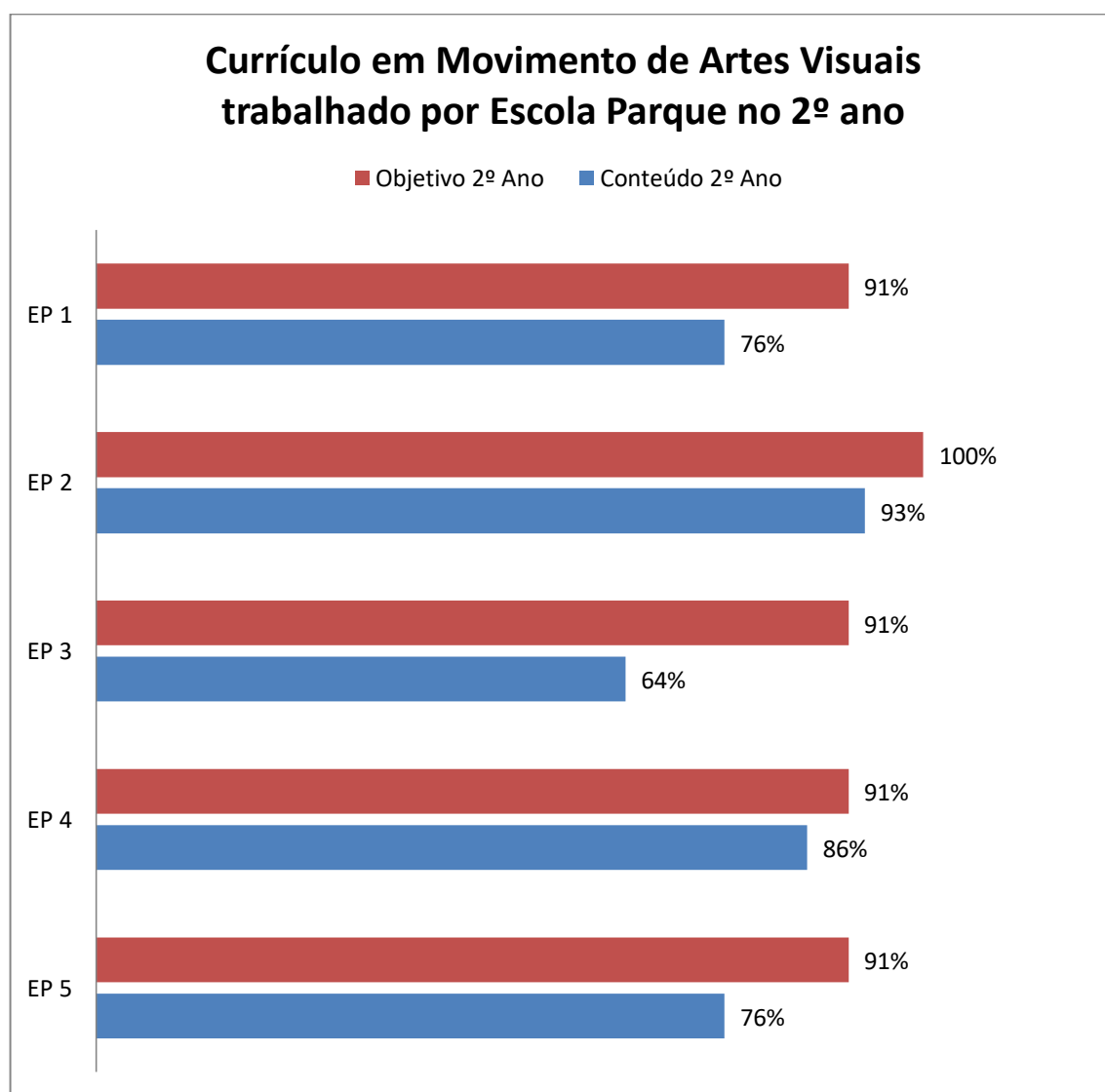
Figura 62 - Porcentagem do Currículo em Movimento trabalhado considerando as cinco Escolas Parque no 5º anos, ano letivo de 2020



Fonte: elaboração própria.

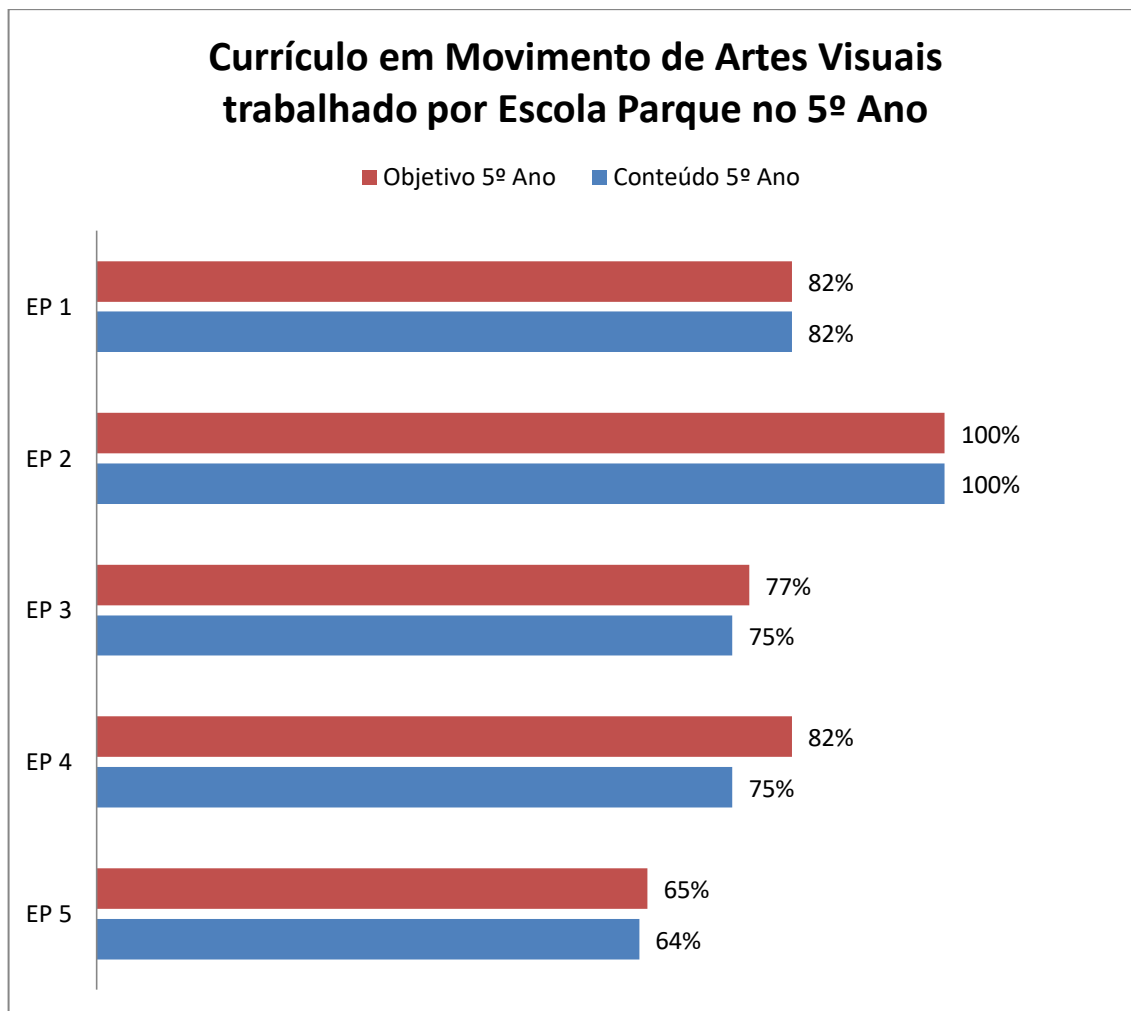
Entretanto, quando colocada uma lupa em cada uma das cinco EP algumas escolas trabalharam todo ou grande parte do Currículo em Movimento, figuras 63 e 64.

Figura 63 - Porcentagem do Currículo em Movimento trabalhado por Escola Parque no 2º anos, ano letivo de 2020.



Fonte: elaboração própria.

Figura 64 - Porcentagem do Currículo em Movimento trabalhado por Escola Parque no 5º anos, ano letivo de 2020.



Fonte: elaboração própria.

Na figura 63, é possível observar o percentual dos objetivos e conteúdos do 2º ano que foi trabalhado em cada uma das escolas. Os objetivos foram alcançados quase que integralmente em todas as escolas, oscilando de 91% a 100%. Quanto aos conteúdos, quando consideradas as cinco EP, foram abordados entre 64% e 93%. Já a figura 64 apresenta quanto dos objetivos e conteúdos do 5º ano foi trabalhado por escola. A EP 2, trabalhou 100% do currículo, as demais trabalharam entre 64% e 82% dos conteúdos e 65% e 82% dos objetivos. Importante ressaltar que durante a análise algumas aulas haviam sido apagadas e havia também formulários fechados, o que impossibilitou a compreensão da oferta do conteúdo e consequentemente do currículo nessas aulas. Além disso, algumas aulas abordavam conteúdos que não estavam no currículo, como por exemplo, aulas

sobre higiene, proteção contra o Coronavírus e orientando como postar aulas na plataforma.

Como o Currículo em Movimento dispõe de mais conteúdos que objetivos, é natural que, no caso de não conseguir abraçar todo o currículo, os objetivos sejam, em certa medida, mais alcançados que os conteúdos. É importante lembrar que não há como comparar o ensino remoto emergencial com o período pré-pandemia, uma vez que não foram encontrados estudos que abordem essa questão nas EP. Durante o ensino remoto emergencial, ocorrido devido a pandemia de COVID-19, as professoras tiveram que adaptar o Currículo em Movimento as especificidades e práticas realizadas nas Escolas Parque para um cenário não vivido anteriormente, com pouca orientação, sem o espaço físico e materiais disponíveis na escola presencialmente.

Silva e Silva (2021) evidenciam que durante o ensino remoto emergencial o foco da questão curricular estava centrado no conteúdo ou nas atividades de forma acrítica, não havendo a observância da realidade vivida pelos estudantes nas aulas ministradas na plataforma. Os autores ainda afirmam que as professoras, quando relacionado às práticas curriculares, não deram muita ênfase à formação crítica dos estudantes, mas sim ao alcance das aprendizagens mínimas.

Muito disso pode ser devido às normativas publicadas durante o período pandêmico, principalmente nos primeiros meses, com orientações confusas, em datas próximas, que modificavam os anteriores. São exemplos disso: os Pareceres do CNE/CP nº 05/2020 (Brasil, 2020a), o Parecer CNE/CP nº 11/2020 (Brasil, 2020b) e o Parecer CNE/CP nº 15/2020 (Brasil, 2020c). Além também da ausência de aulas síncronas, o que dificultava o debate.

O Parecer CNE/CP nº 05/2020 (Brasil, 2020a) divide entre os profissionais da educação e a família a gestão curricular, onde as escolas deveriam orientar estudantes e família a realizar um planejamento de estudos com sugestões de atividades. Neste documento não havia menção a autonomia escolar ou curricular em busca de meios para ultrapassar as dificuldades vividas pela comunidade escolar devido à pandemia.

Já o Parecer CNE/CP nº 11/2020 (Brasil, 2020b) apresentava pela primeira vez o termo “autonomia das instituições”. Ele tinha dentre seus objetivos “apoiar a tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais; oferecer sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico que podem ser

desenvolvidos pelas escolas e sistemas de ensino” (Brasil, 2020b, p.2). Esse documento se posicionava contrário aos pareceres anteriores, ao apresentar experiências estrangeiras em que havia combate exitoso da pandemia, o que não era o caso do Brasil, fomentando o retorno das aulas presenciais, apontando problemas referentes ao ensino remoto emergencial. O Parecer afirmava que as redes públicas de ensino buscavam implementar atividades não presenciais orientadas pelas recomendações do Parecer CNE/CP 5/2020, mas que as escolas não realizavam o monitoramento do aprendizado das atividades não presenciais, forçando um retorno presencial.

O Parecer CNE/CP nº 15/2020 (Brasil, 2020c) já apresentava um conceito mais detalhado de atividades pedagógicas não presenciais na educação básica, descrevendo inclusive algumas orientações para as atividades não presenciais. Esse Parecer demonstrava cautela quanto ao retorno presencial contrariando o Parecer CNE/CP nº 11/2020.

No Distrito Federal, o GDF e a SEEDF buscavam seguir as instruções do MEC/CNE/CP, como por exemplo, com a Recomendação nº 1/2020 – CEEDF (Distrito Federal, 2020m) que trazia diversas indicações para o planejamento das atividades, a maioria baseada no Parecer CNE/CP nº 05/2020 (Brasil, 2020a). Esse documento apresentava também orientações para as Escolas de Natureza Especial (onde as EP estão incluídas) como a elaboração de atividades pedagógicas complementares/auxiliares, utilizando diversos recursos, no intuito de transformar o ambiente educacional em espaço favorável para o ensino remoto emergencial (Distrito Federal, 2020m).

O Parecer Técnico nº 108/2020 – SEE/SUBEB/DISPRES/GEAPLA (SEEDF, 2020e) apresentou instruções para o funcionamento das EP durante o período remoto. O documento orientava que as estratégias metodológicas fossem elaboradas a partir dos documentos norteadores da SEEDF, da BNCC e do *Programa Escola em Casa DF*, realizando a devida readequação curricular, uma vez que as EP possuem trabalho eminentemente prático. O Parecer ainda ressaltava a importância de não sobrecarregar estudantes e famílias com muitas atividades e destacava a “relevância dos aspectos locais e o contexto do estudante, basilar no trabalho pedagógico, e que deve ser considerado durante todo o processo em vista a diversidade de público que a Escola Parque atende” (SEEDF, 2020e, p. 3), levando-se em conta a perspectiva histórico-crítica do Currículo em Movimento.

Esse, um dos poucos documentos que dava ênfase ao contexto do estudante em suas orientações para as práticas pedagógicas.

Nas EP a realização de trabalhos práticos, são a base e a essência para a execução do Currículo em Movimento. Com o ensino remoto emergencial as propostas de trabalhos práticos continuaram existindo, mesmo que em menor proporção, utilizando como alternativa materiais que eram pouco explorados no presencial. Entretanto, as aulas não eram quase que totalmente imersas na prática, na experimentação, uma vez que o formato remoto não possibilitava o acompanhamento síncrono diário. Dessa forma, nesse aspecto, a utilização do Currículo em Movimento, tendo em vista a experimentação, foi comprometida.

Contudo, as professoras utilizaram outras formas de abordagem do currículo, para além das práticas artísticas, como formulários, jogos, aulas totalmente expositivas e respostas escritas. Além disso, foram adicionados aos conteúdos curriculares propostos pelo Currículo em Movimento temas extracurriculares, como higiene, cuidados com a saúde, vacinação, orientações de proteção ao vírus, orientações de como acessar a plataforma e realizar as atividades.

Nessa perspectiva, quanto à pergunta de pesquisa “*considerando o cenário pandêmico de ensino remoto emergencial, no ano letivo de 2020, no 2º e 5º anos, houve a utilização do Currículo em Movimento nas aulas das Escolas Parque no componente curricular Arte, linguagem Artes Visuais?*”, a análise de dados mostra que nas cinco escolas houve em média a oferta de 79% dos conteúdos nos 2º e 5º anos; já os objetivos foram alcançados em 93% no 2º ano e 81% no 5º ano.

Essa pesquisa analisa somente o ensino remoto emergencial ocorrido no ano de 2020, então não é possível mensurar se nos períodos presenciais que antecedem e sucedem a pandemia de COVID-19 o Currículo em Movimento é mais ou menos trabalhado do que os achados dessa pesquisa. Todavia, é possível afirmar que o currículo foi trabalhado em todas as escolas, em maior ou menor grau. Nas EP há a busca por uma formação crítica, onde o estudante é protagonista, vivenciando experiências e não somente absorvendo conteúdos, isso se dá pela experimentação de materiais, práticas e linguagens artísticas, que ficou prejudicada pelo ensino remoto emergencial, devido principalmente, mas não somente, a ausência de materiais, espaço físico e trocas presenciais com as professoras.

O próprio documento do Currículo em Movimento traz como fundamento a Pedagogia Histórico-Crítica, o que oferece recursos para a compreensão da

realidade social e educacional buscando maneiras de superá-las, proporcionando aprendizagens para todos (SEEDF, 2018b). Na Pedagogia Histórico-Crítica a prática social é a base, e a educação está imersa no interior dessa prática social (Saviani, 2014).

Todavia, o ensino remoto emergencial prejudicou que as professoras pudessem dialogar com os estudantes, dando voz aos seus conhecimentos e fazeres, dificultando a socialização dos aprendizados, dúvidas e trabalhos dentro das salas ateliê das EP. Mesmo com as dificuldades apresentadas, as professoras das EP buscaram utilizar recursos e propostas teórico-práticas que se aproximavam ao cotidiano dos estudantes, neste momento vivido em ambiente doméstico, procurando não perder o vínculo social e educacional.

Tanto o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação, quanto a SEEDF (Brasil, 2020l; Brasil 2020k; SEEDF, 2021c, Distrito Federal, 2021a) indicaram que poderia haver um *continuum* curricular de duas séries ou anos escolares, abarcando os anos letivos de 2020-2021, para que não houvesse muitos estudantes retidos no ano de 2020. Segundo o CNE, “[...] a flexibilização curricular deverá considerar a possibilidade de planejar um *continuum* curricular de 2020-2021, quando não for possível cumprir os objetivos de aprendizagem previstos no calendário escolar de 2020 [...]” (Brasil, 2020l, p. 99). O CNE ainda ressaltava que o replanejamento curricular de 2020 deveria considerar a BNCC e elencar os objetivos mais importantes para que pudessem ser incluídos no planejamento do ano letivo de 2021.

Já a SEEDF recomendou que, durante o ano letivo de 2021, se poderia “[...] reordenar a programação curricular, com vistas a cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de ‘ciclo emergencial’” (Distrito Federal, 2021a, p. 24). Ou seja, desde o final do ano letivo de 2020 já havia uma compreensão por parte do CNE e da SEEDF de que, provavelmente, não seriam alcançados todos os objetivos designados pelos currículos e pela BNCC para a série/ano no ano letivo de 2020 e que haveria a necessidade de realizar um replanejamento curricular no ano de 2021.

Inclusive no ano letivo de 2021 foram publicados, por parte da SEEDF, alguns documentos, dentre eles o *Replanejamento curricular 2021 – Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais* (SEEDF, 2021d) que orientava a retomada dos objetivos e conteúdos anteriores, do ano de 2020, que fossem fundamentais para a

consolidação das aprendizagens dos estudantes no ano corrente e que cada escola teria autonomia para determinar como seriam abordados de acordo com as especificidades da realidade escolar. Esse documento discriminava os objetivos e conteúdos que deveriam ser trabalhados a título de replanejamento curricular, por ano escolar e Componente Curricular. Entretanto, no Componente Curricular Arte, não havia a separação por linguagem artística, como há no Currículo em Movimento.

Além dele, o documento *Parâmetros para a retomada das atividades presenciais nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal – Ano letivo 2º/2021* (SEEDF, 2021e), também enfatizava o replanejamento curricular, com autonomia das professoras e respeito a comunidade atendida. Esse documento tinha como finalidade priorizar objetivos de aprendizagem e conteúdos para proporcionar a consolidação das aprendizagens que não haviam sido alcançadas no ano letivo de 2020.

Nos anos de 2022 (SEEDF, 2022b), 2023 (SEEDF, 2023f) e 2025 (SEEDF, 2025) também foram publicados documentos relativos à organização curricular e recomposição das aprendizagens, buscando recuperar o que poderia não ter sido totalmente consolidado nos anos pandêmicos. Há que se observar então que, no cenário vivido no ano letivo de 2020, tanto MEC, representado então pelo CNE, quanto SEEDF compreendiam que muito provavelmente as professoras e unidades escolares não conseguiriam abarcar todos os conteúdos e consequentemente alcançar os objetivos previstos. Como pode ser observado com os achados dessa tese, as professoras tiveram que optar por determinados materiais, práticas e linguagens artísticas, conteúdos e objetivos curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Escolas Parque de Brasília foram concebidas por Anísio Teixeira, junto com o plano urbanístico projetado por Lúcio Costa. Após 65 anos de funcionamento essas escolas passaram por diversas modificações de atendimento, e atualmente compõem a Rede Integradora de Educação Integral. São ofertadas aulas de Educação Física e Arte proporcionando a experimentação de materiais e linguagens artísticas.

Com o ensino remoto emergencial, implementado devido às restrições causadas pela pandemia de COVID-19, as aulas das Escolas Parque tiveram que ser realizadas via plataforma Google Sala de Aula. Esse fato modificou a forma de atendimento, uma vez que no ensino presencial as aulas tinham acompanhamento constante das professoras e trocas entre os estudantes, já no ensino remoto emergencial, não havia a oferta de aulas síncronas diárias e com o mesmo tempo dedicado às aulas presenciais, de certa maneira inviabilizando essas trocas e acompanhamento. Além disso, ocorreram outras modificações derivadas, por exemplo, da falta de acesso a materiais artísticos específicos e espaço físico amplo.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta tese é *compreender como foram ofertadas as aulas de Artes Visuais, do 2º e 5º anos, nas cinco Escolas Parque do Plano Piloto no período do ensino remoto emergencial de 2020*. Para isso, realizei a análise das aulas de Artes Visuais, do 2º e 5º anos, postadas na Plataforma Escola em Casa DF/Google Sala de Aula no período de ensino remoto emergencial de 2020. A coleta das aulas e posteriormente a análise promoveram uma imersão nas propostas de atividades postadas na plataforma Google.

Os achados da tese permitem concluir que, diferentemente do que a SEEDF orientava, menos da metade dos estudantes matriculados nas escolas e inseridos na plataforma participaram das aulas realizadas no Google Sala de Aula no ano de 2020, quando consideradas as aulas de Artes Visuais, dos 2º e 5º anos, das cinco Escolas Parque do Plano Piloto de Brasília. Quanto aos estudantes que estavam inseridos na plataforma, mas não participaram, não é possível afirmar se optaram por outros meios de participação, ou se abandonaram as aulas naquele período, uma vez que a tese não teve acesso a esses dados. Esse fato, expõe as dificuldades encontradas com o acesso e uso das TICE não somente entre os

estudantes, mas também na comunidade escolar, para além de outros problemas que as famílias estavam enfrentando devido o período pandêmico.

No contexto das experimentações e práticas artísticas, o ensino remoto emergencial nas Escolas Parque modificou a forma de vivenciar as aulas, experimentar linguagens e materiais artísticos, ao possibilitar a utilização de espaços e materiais não usuais no ambiente escolar presencial, devido à necessidade vivida no período de isolamento e pandemia de COVID-19. As professoras, do 2º e 5º anos, buscaram alternativas para a falta de materiais que normalmente estão disponíveis na escola, utilizando materiais que estavam acessíveis nas residências dos estudantes, como por exemplo: objetos de uso doméstico e culinário; alimentos; materiais reciclados; elementos da natureza; e material básico de desenho. Além de contar, em alguns momentos, com a participação de familiares nas aulas, uma vez que havia a orientação de acompanhamento de um adulto nas atividades remotas, possibilitando que as aulas e propostas também os alcançassem. Dessa forma, as professoras propuseram atividades práticas que não necessitavam de tantos materiais artísticos específicos, mas que promoviam a experimentação, como por exemplo, a criação de tintas com pigmentos naturais, a criação de cores próximas aos tons de pele usando a caixa de lápis de cor de 12 cores, e a confecção de Parangolés com tecidos e roupas velhas.

Houve também a exploração de ferramentas não utilizadas no presencial, como formulários (com possibilidade de respostas objetivas, subjetivas e imagens de trabalhos); jogos e respostas escritas às perguntas e solicitações das atividades. Aulas puramente expositivas também foram ofertadas, sem a exigência de devolutiva de atividades. Foram propostas também atividades para recuperar notas e frequência, o que não é convencional no ensino presencial das Escolas Parque. Dessa maneira, pode-se afirmar que durante o ensino remoto emergencial de 2020 foram propostos trabalhos práticos e com experimentação de materiais e linguagens nas Escolas Parque, nos 2º e 5º anos, na linguagem Artes Visuais, no Componente Curricular Arte, se adequando as particularidades do ensino remoto emergencial e o momento vivido na pandemia de COVID-19.

A análise revelou que o Currículo em Movimento da SEEDF não foi trabalhado em sua totalidade em todas as escolas, entretanto quando considerada a média das cinco Escolas Parque, no 2º e 5º anos os conteúdos foram abordados em mais de 79% e os objetivos em mais de 81%. Acreditamos que esse é um número

satisfatório, ainda mais levando em conta a compreensão da SEEDF e do MEC de que deveria ser elaborado um *continuum* nos anos de 2020-2021-2022, que na SEEDF foi estendido também para 2023.

A pesquisa apresentada nesta tese contribui para a compreensão de um período muito ímpar na história das Escolas Parque e da educação. Momento esse em que toda a comunidade escolar foi distanciada fisicamente, buscando novas possibilidades para que o processo de aprendizagem fosse alcançado, utilizando as TICE na educação básica por mais de um ano, por meio do ensino remoto emergencial. Isso por exemplo possibilitou que uma mesma pesquisadora e professora pudesse acompanhar as aulas de todas as professoras de Artes Visuais das cinco Escolas Parque ao longo do mesmo ano letivo.

A experiência com o ensino remoto emergencial nas Escolas Parque apresentou as dificuldades em ofertar aulas práticas com experimentação de materiais específicos, como giz pastel, argila, tintas das mais diversas; e práticas artísticas que necessitam de explicação e acompanhamento de perto, sincronicamente. Para além desse fato, salientou a necessidade de ofertar formação continuada às professoras e servidoras da educação, a necessidade urgente de fornecer acesso às TICE no ambiente escolar e de repensar as Orientações Pedagógicas para escolas dessa tipologia, uma vez que a última data de 2002, inserindo as TICE e também as novas possibilidades de funcionamento – como o ensino remoto emergencial e a educação em tempo integral. A experiência com o período pandêmico de 2020 e 2021 deve ser utilizada para a elaboração de protocolos para o atendimento por meio do ensino remoto emergencial, uma vez que não é preciso esperar surgir a próxima demanda, ou a próxima pandemia, para que se pense meios de implementá-los.

Essa necessidade se mostra a cada dia, como vem ocorrendo, desde 2023 de forma mais intensa, no Sul do país, com as mudanças climáticas aumentando a intensidade e a frequência de ciclones, tornados e alagamentos, por exemplo. Nesses locais, como em Rio Bonito do Iguaçu no Paraná (Paraná, 2025), e em cidades do Rio Grande do Sul (Globo, 2024), como Roca Sales (Escola, 2024) as aulas presenciais tiveram que ser suspensas por um período, até que as escolas tivessem estrutura para voltar a receber aos estudantes presencialmente e o ensino remoto emergencial passou a ser uma alternativa.

Ao se concluir uma pesquisa é comum que se pense em sua continuidade, considerando as reflexões suscitadas a partir de seus resultados. Pensando nisso, acredito que investigações futuras em ensino remoto emergencial possam se ocupar em como se deram as aprendizagens dos estudantes das Escolas Parque na linguagem Artes Visuais, nos anos de 2020 e 2021; em como se deu e quanto tempo durou a aplicação do *continuum* do currículo proposto pelo MEC e SEEDF. Além disso, há a possibilidade de se debruçar em como se deu a participação dos estudantes que não estavam ativos na plataforma Escola em Casa DF/Google Sala de Aula.

Por fim, considero como possibilidade analisar como se dá a utilização do Currículo em Movimento nas Escolas Parque, levando-se em conta as particularidades dessa tipologia escolar e a falta de Orientações Pedagógicas atualizadas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Veja as medidas que cada estado está adotando para combater a covid-19**. 28 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/veja-medidas-que-cada-estado-esta-adotando-para-combater-covid-19>. Acesso em: 02 ago. 2023.

ANDRADE, Fabrício; ROCHA, Ivana. Ensino de Artes Visuais em um contexto de pandemia: interlocuções para o ensino remoto emergencial. **Palíndromo**, v. 14, n. 33, 2022. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/9c67/66a8573789aea0ba4faa5f3db75b78f6a26a.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

ANTUNES, Ana Lúcia; XAVIER, Edir Petruceli; FREITAS, Maria Auxiliadora. Avaliação do rendimento do aluno da escola estadual de Minas Gerais: o CBA. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 6, p. 29-41, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae00619922354>. Acesso em: 12 dez. 2024.

ARAÚJO, Ana Maria. **Pedagogia teatral e diversidade cultural no contexto da Escola Parque 210/211 Norte – Brasília-DF**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22403>. Acesso em: 10 set. 2023.

ARAÚJO JUNIOR, Carlos F. de ; MARQUESI, Sueli C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, M Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.19179/2319-0868/846>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ARQUIVO NACIONAL, Fundo Agência Nacional. **Escola Parque 308 Sul**. Brasília, 1960. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Presidente_Juscelino_Kubitschek_de_Oliveira_\(1956-1961\)_fora_do_Pal%C3%A1cio_da_Alvorada_-_visita_a_Imprensa_Nacional,_Bras%C3%ADlia_\(3\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Presidente_Juscelino_Kubitschek_de_Oliveira_(1956-1961)_fora_do_Pal%C3%A1cio_da_Alvorada_-_visita_a_Imprensa_Nacional,_Bras%C3%ADlia_(3).jpg). Acesso em 03 fev. 2024.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi Neto; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs). **Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, v. 3, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, n. 2, p. 59–64, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BARBOSA, Maria Andreza Costa. **Imagens da cidade, da escola e da vida: sobre arte, espaços e tempos na Escola Parque-DF**. 2018. 171 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32686>. Acesso em: 15 mar. 2025.

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

BELLUCCI, Jackeline Neres; SANTOS, Gilberto Lacerda. TICE orientadas a indivíduos com TA: uma revisão narrativa e seus apontamentos. **Linhas Críticas**, v. 27, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312021000100129&script=sci_arttext. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Apresentação**. [s.d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/1997**. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1997a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1483

91-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020c. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 237, 11 dez. 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2021**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2021b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 6/2021**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2021a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 5 de 4 de agosto de 2021**. Reconhece a importância nacional do retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem. Brasília: Ministério da Educação, 2021c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-5-de-4-de-agosto-de-2021-336337628>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília: Ministério da Educação, 2020g. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997b**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016**. Brasília, MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 05 de jan. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o ProInfo?**. [s.d.] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/349-perguntas-frequentes-911936531/proinfo-1136033809/12840-o-que-e-o-proinfo>. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. COVID-19 no Brasil. 27 nov. 2025. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 01 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Programa Nacional de Informática - Proinfo**: diretrizes. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/proinfo_diretrizes1.pdf. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Ministério da Saúde, 2020h. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/portaria-188-20-ms.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 32.976 de 8 de junho de 1953**. Cria a "Comissão de Localização da Nova Capital Federal" e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-32976-8-junho-1953-337949-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 de jan. de 2024.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 47.472 de 22 de dezembro de 1959**. Institui a Comissão de Administração de Sistema Educacional de Brasília (C.A.S.E.B.). Brasília, DF: Presidência da República, 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47472-22-dezembro-1959-386767-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 de dez. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Lei nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República,

2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Presidência da República, 2020i. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.040, de 11 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 159, 19 ago. 2020k. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 934 de 1º de abril 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, Brasília: Presidência da República, 2020j. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Parecer CNE/CP nº 19/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020l. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/covid-19>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Programa novo mais educação**: caderno de orientações pedagógicas versão II. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/90251-caderno-orientador-pnme/file>. Acesso em: 28 de ago. de 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 6**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020f. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm. Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASÍLIA, Agência. **Vacinação de professores começa nesta quinta (20).**

Brasília. 17 mai. 2021. Disponível em:

<https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2021/05/17/vacinacao-de-professores-comeca-nesta-quinta-20/>. Acesso em: 01 out. 2023.

BRAZILIENSE, Correio. **Escolas Particulares de preparam para aulas presenciais a partir de segunda-feira.** 17 set. 2020. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2020/09/4875869-a--gradual--voltas-aulas.html>. Acesso em: 04 ago. 2023.

BRAZILIENSE, Correio. **Fim do modelo das escolas parque gera primeira crise política na educação.** 01 jan. 2017. Disponível em:

<https://blogs.correiobraziliense.com.br/cbpoder/fim-do-modelo-das-escolas-parque-gera-primeira-crise-politica-na-educacao/>. Acesso em: 06 jan. 2024.

BRAZILIENSE, Correio. **Secretaria de Educação divulga protocolos para retorno presencial da rede pública.** 13 jul. 2021. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/07/4937363-secretaria-de-educacao-divulga-protocolos-para-retorno-presencial-da-rede-publica.html>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRAZILIENSE, Correio. **Professores do DF são orientados a apagar todos os dados de aulas remotas.** 08 abr. 2022. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2022/04/4998828-professores-do-df-sao-orientados-a-apagar-todos-os-dados-de-aulas-remotas.html>. Acesso em: 15 mar. 2026.

BREDOW, Valdirene Hessler; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Educação a Distância: uma interface da aprendizagem na cibereducação. **Revista UFG**, v. 21, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/69653>. Acesso em 19 mai. 2024.

BREDOW, Valdirene Hessler; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. O trabalho docente com as redes sociais no ensino remoto emergencial: um estudo netnográfico no Brasil. **VERUM: Revista de Iniciação Científica**, v. 3, n. 1, p. 24-42, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.56579/verum.v3i1.744>. Acesso em: 05 fev. 2024.

CARMO, Leonardo Bezerra. Constituição do trabalho docente em face a (re) construção do cotidiano escolar no ensino remoto: rotina, intensificação e precarização – falas de uma pandemia. In: FRANCO, Maira Vieira Amorim; MEDEIROS, Danyela Martins; SOUSA, Fernando Santos; Carmo, Leonardo Bezerra do. **Educação pública no DF durante a pandemia da COVID-19: desafios do ensino remoto**. Curitiba: CRV, 2021. p. 59-74.

CARMO, Valéria Oliveira do. **Tecnologias Educacionais**. Porto Alegre: +A Educação - Cengage Learning Brasil, 2015. *E-book*. p.Capa. ISBN 9788522123490. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522123490/>. Acesso em: 07 mar. 2025.

CATAPAN, Soraia de Camargo; BARATIERI, Tatiane; NICOLOTTI, Célia Adriana. Codificação: uma possibilidade para análise de dados qualitativos. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 2, p. 5399-5413, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n2-112>. Acesso em: 7 mar. 2025.

CAU, Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal. **Selo CAU/DF** – Arquitetura de Brasília 2021 será entregue a dez edificações, a partir desta quarta-feira (8/12). Brasília, 7 dez 2021. Disponível em: <https://www.caudf.gov.br/selo-caudf-arquitetura-de-brasilia-2021-sera-entregue-a-dez-edificacoes-a-partir-desta-quarta-feira-8-12/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2024.

CONSED, Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais**. CONSED, jun., 2020. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5eea22f13ead0.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

COSTA, Bianca Maria Beserra, *et al.* Percepções sobre a plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 15, p. e464101521945, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21945>. Acesso em: 20 set. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEWEY, John. **Democracia e educação: breve tratado de philosophia de educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DISTRITO FEDERAL, Arquivo Público. **Croquis de Lúcio Costa para o Plano Piloto de Brasília**. Brasília: ArPDF. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/croquis-de-lucio-costa-para-o-plano-piloto-de-bras%C3%ADlia/pAGudA3gdPWqEq>. Acesso em 10 jan. 24.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Parecer nº 33/2020 - CEDF**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Brasília: Conselho de Educação do Distrito Federal, 2020e. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ed3d931f353d4503bd35b9b34fe747f2/exec_de_c_40520_2020.html#art11. Acesso em: 10 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 11.234, de 02 de setembro de 1988.** Dispõe sobre o tombamento da Escola Classe 308 Sul. 1988. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/16591/Decreto_11234_02_09_1988.html. Acesso em: 30 de dezembro de 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 24.861, de 04 de agosto de 2004.** Dispõe sobre o tombamento da Escola Parque 307/308 Sul e sua área de tutela e dá outras providências. 2004. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/45319/Decreto_24861_04_08_2004.html. Acesso em 30 de dezembro de 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020a. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ad0fae78af5f4e50b46c7357b7ee8597/Decreto_40509_11_03_2020.html. Acesso em: 10 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.520, de 14 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020b. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/03/033-2020-CEDF-Corona-Virus-Cons-Marco-Anto%CC%82nio.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.550, de 23 de março de 2023.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020c. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/2daec529965741e29602314371cc37bf/Decreto_40550_23_03_2020.html. Acesso em: 05 out. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.817, de 22 de maio de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus e dá outras providências. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020d. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/327d72d3c115490394bb9373f942e030/Decreto_40817_22_05_2020.html. Acesso em: 12 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.939, de 2 de julho de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus e dá outras providências. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2020s. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/5bfb368868304acb9d085094acb909dd/Decreto_40939_02_07_2020.html. Acesso em: 12 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 41.913, de 19 de março de 2021.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da COVID-19 (Sars-Cov-2), e dá outras providências. Brasília: GDF, 2021b. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/norma/e66b75c862b4489ea01103c19cabed3c/decreto_41913_19_03_2021.html. Acesso em: 25 mai. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 42.525 de 21 de setembro de 2021**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da COVID-19 (Sars-Cov-2), e dá outras providências. Brasília: GDF, 2021c. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/debdb0dc307946188ac070b270856c70/Decreto_42525_21_09_2021.html. Acesso em: 25 mai. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 42.730 de 23 de novembro de 2021**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da COVID-19 (Sars-Cov-2), e dá outras providências. Brasília: GDF, 2021d. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/b247991566c147bb83e18343b78ea648/Decreto_42730_23_11_2021.html. Acesso em: 25 mai. 2023.

DISTRITO FEDERAL, Museu da Educação. **Plano Educacional de Brasília**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.museudaeducacao.com.br/cte-43/plano-educacional-de-brasilia/>. Acesso em: 23 de dez. de 2023.

DISTRITO FEDERAL. PROEDUC. **Nota Técnica nº 001/2020 – PROEDUC**, 2 de abril de 2020. Suspensão das aulas presenciais até dia 31 de maio. Restabelecimento do exercício do direito educacional. Parecer–CEDF nº 33/2020. Possibilidade de atividades pedagógicas por meio de tecnologias de informação e comunicação – TICs em cumprimento à carga horária obrigatória na educação básica. Brasília: PROEDUC, 2020f. Disponível em: https://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/proeduc/notas_tecnicas/Nota_tecnica_Proeduc_001_2020.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal **Circular nº 33/2020 SEE/CREPP de 10 de agosto de 2020**. Avaliação, Registros e Dia Letivo Temático. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2020r.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Circular nº 66/2020 SEE/SUPLAV**. Esclarecimentos para 2º semestre/3º e 4º Bimestres letivos do ano de 2020i.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral**: nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília: SEEDF/GDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Guia para acolhimento à comunidade escolar no contexto de atividades pedagógicas não presenciais**. SEEDF, 2020j. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/recomendacao_guia_acolhimento_comunidade_escolar.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Orientações à rede pública de ensino para o registro das atividades pedagógicas não presenciais. SEEDF, 2020k. Disponível em:

https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2020/07/10222558/Orienta%C3%A7%C3%B5es-%C3%A0-rede-p%C3%ABlica-de-ensino-para-o-registro-das-atividades-pedag%C3%B3gicas-n%C3%A3o-presenciais_VF.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Orientações à rede pública de ensino para o registro das atividades pedagógicas remotas e presenciais. SEEDF, 2021a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Orientações para os profissionais da educação nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal atuarem de forma remota. SEEDF, 2020l. Disponível em:

https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2020/07/10222558/Orienta%C3%A7%C3%B5es-%C3%A0-rede-p%C3%ABlica-de-ensino-para-o-registro-das-atividades-pedag%C3%B3gicas-n%C3%A3o-presenciais_VF.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Parecer nº**

37/2020 – CEDF, de 13 de abril de 2020. Brasília: Conselho de Educação do Distrito Federal, 2020n. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/037-2020-CEDF-SISTEMA-DE-ENSINO-DO-DISTRITO-FEDERAL.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Portaria nº 129 de 29 de maio de 2020. Institui o Programa Escola em Casa DF. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2020g. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/acc3d738dc294f4780891155242c5d43/Portaria_129_29_05_2020.html. Acesso em: 12 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Portaria nº 132 de 03 de junho de 2020. Valida o Plano de Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; e dá outras providências. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2020q. Disponível em:

<https://sintse.tse.jus.br/documentos/2020/Jun/10/saude/portaria-no-132-de-3-de-junho-de-2020-valida-o-plano-de-gestao-estrategica-para-a-realizacao-das-ati>. Acesso em: 01 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Portaria nº 133 de 03 de junho de 2020. Dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas atividades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2020h. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d34d4d35166146009f3f852494ec2b94/Portaria_133_03_06_2020.html. Acesso em: 12 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Recomendação nº 1/2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar, os planejamentos pedagógico e administrativo e o cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, com o intuito de minimizar o impacto decorrente da Pandemia COVID-19, nas aprendizagens. Brasília: Conselho de Educação do Distrito Federal, 2020m. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/Recomendacao_No_1-2020-CEDF.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

DISTRITO FEDERAL. PROEDUC. **Recomendação nº 003/2020 – PROEDUC**, 24 de abril de 2020. Recomenda a adoção de providências, orientação e divulgação de medidas preventivas em ambiente escolar. Plano de segurança sanitária para o retorno das aulas presenciais nas escolas do DF. Implementação de medidas de proteção da comunidade escolar. Fornecimento de materiais necessários à higienização e proteção. Distanciamento mínimo necessário. Educação sanitária. Transparência. Contenção da propagação do covid-19. Brasília: PROEDUC, 2020o. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/recomendacoes/proeduc/Recomendacao_2020_03_Proeduc.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

DISTRITO FEDERAL. PROEDUC. **Recomendação nº 004/2020 – PROEDUC**, 21 de maio de 2020. Dispõe sobre a Continuidade do serviço público educacional de natureza essencial. Regime de teletrabalho dos servidores públicos no DF. Decreto nº 40.546, de 20/03/2020. Brasília: PROEDUC, 2020p. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/recomendacoes/proeduc/Recomendacao_04_2020_Proeduc.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

DITIC, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Mudanças importantes na política de armazenamento da Conta do Google**. Mensagem recebida por <simone.santos3@edu.se.df.gov.br> em 17 de mar. de 2022.

DUARTE, Flávia Motta Santos. **Reorganização do trabalho pedagógico na escola pública do Distrito Federal no contexto da pandemia do Covid-19: possibilidades e desafios**. 2023. 184 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/47116>. Acesso em: 25 fev. 2024.

DUARTE, Maria de Souza. **A educação pela arte: o caso Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

EBC, Agência Brasil. **Covid-19: governo declara transmissão comunitária em todo o país**. 20 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/covid-19-governo-declara-transmissao-comunitaria-em-todo-o-pais>. Acesso em: 29 mar. 2023.

EÇA, Teresa Torres de; MAÑERO, Julia; MAESO-BRONCANO, Ana. Reflexiones desde la educación y las artes en la era COVID-19. Reflexiones III, IV, V. **Communiars**. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, 4, 14-20.,

2020. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/100841>. Acesso em: 05 fev. 2024.

ESCOLA, Nova. Raio x pós-tragédia: a situação da rede estadual gaúcha de ensino hoje. **Nova escola**. 07 nov. 2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21996/como-esta-hoje-a-rede-estadual-rio-grande-do-sul-enchentes>. Acesso em: 01 dez. 2025.

EULÁLIO, Wane Elayne Soares; SANTOS, Sthefany. Breves reflexões sobre abordagens qualitativa e quanti-qualitativa em educação. **Revista Ciranda**. [s.l.], v.9, n. 01. P. 117-135, 2025. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/8042>. Acesso em: 20 dez. 2025.

FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BENITES, Larissa Cerignoni. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização. **Pensar a prática**, v. 23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.57323> . Acesso em: 12 fev. 2025.

FEDF, Fundação Educacional do Distrito Federal. **Diretriz Operacional Escolas Parques**. Departamento de Pedagogia. Brasília: FEDF, 1996.

FEDF, Fundação Educacional do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica nº Escolas Parque - Versão Preliminar**. Departamento de Cultura e Educação. Brasília: FEDF, 1990.

FEDF, Fundação Educacional do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica nº 19 Escolas Parque**. Departamento de Cultura e Educação. Brasília: FEDF, s.d.

FEIJÓ, Carlone Fraga; PICCOLI, Luciana; SPERRHAKE, Renata. Experiências de alfabetização no ensino remoto: possibilidades lúdicas, contextualizadas e intencionais. In: ANDRADE, Sandra dos Santos; NUNES, Marília Forgearini; PICCOLI, Luciana (org.). **Ensino remoto: alguns temas emergenciais para uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, cap. 9, p. 22-34. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/233631>. Acesso em: 10 mai. 2024.

FERNANDES, Vera Lucia Penzo. A formação de professores de artes visuais na região centro-oeste: currículo e políticas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.46179>. Acesso em: 28 dez. 2023.

FERREIRA, Ronald Belo. **Plano Piloto de Brasília: o vazio das entrequadras e o abandono do sujeito**. Ceub: Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/9702>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FNDE, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Informática na Educação**. s.d.a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FNDE, Ministério da Educação. **Projeto um computador por aluno (UCA)**. s.d.b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo/projeto-um-computadro-por-aluno-uca>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FRANCO, Maira Vieira Amorim. **Educação pública no DF durante a pandemia da COVID-19: desafios do ensino remoto**. Curitiba: Editora CRV: 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e terra, 2014.

FREITAS, Erika Rodrigues; BANDEIRA, Monique Vieira Amorim. A atuação dos pedagogos no ensino remoto: desafios e possibilidades. In: FRANCO, Maira Vieira Amorim *et al.* **Educação pública no DF durante a pandemia da COVID-19: desafios do ensino remoto**. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 89-112.

FREITAS, Lêda Gonçalves de *et al.* Rotina e afetos de estudantes da escola pública no contexto de confinamento da pandemia da Covid-19. In: FRANCO, Maira Vieira Amorim; MEDEIROS, Danyela Martins; SOUSA, Fernando Santos; Carmo, Leonardo Bezerra do. **Educação pública no DF durante a pandemia da COVID-19: desafios do ensino remoto**. Curitiba: CRV, 2021. p. 113-124.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Dia a dia Educação**, Paraná, v. 2, p. 2289-8, 2014. Disponível em: <https://www.pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2012/10/PEDAGOGIA-HIST%C3%93RICO-CRITICA.pdf>. Acesso em 09 fev. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. La pandemia de Covid-19 está exponiendo la plaga del Neoliberalismo/The Covid-19 Pandemic Is Exposing the Plague of Neoliberalism. **Praxis educativa**, v. 24, n. 2, p. 4-16, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v24n2/0328-9702-praxis-24-02-0016.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. **Race, politics, and pandemic pedagogy: education in a time of crisis**. Bloomsbury Publishing, 2021.

GIROUX, Henry A.; RIVERA VARGAS, Pablo; PASSERON, Ezequiel. Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica. **Revista Internacional de Educación para la Justicia social**, 2020, vol. 9, num. 3, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/173112>. Acesso em: 05 jul. 2023.

GLOBO, O. **Escolas do RS poderão aderir ao ensino remoto e não precisarão cumprir mínimo de dias letivos em 2024**. O Globo. 09 mai. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/05/09/escolas-do-rs-nao->

precisarao-cumprir-minimo-de-dias-letivos-e-poderao-usar-2025-para-compensar-aulas-perdidas.ghtml. Acesso em: 01 dez. 2025.

GLOBO, Portal G1. **Aulas a distância:** diretores de escolas do DF apontam dificuldades na avaliação de alunos durante a pandemia. 09 nov. 2020d. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/11/09/aulas-a-distancia-diretores-de-escolas-do-df-apontam-dificuldades-na-avaliacao-de-alunos-durante-pandemia.ghtml>. Acesso em: 15 ago. 2024.

GLOBO, Portal G1. **Aulas a distância:** Secretaria de Educação do DF descumpre prazo previsto para internet gratuita. 02 ago. 2020c. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/08/02/aulas-a-distancia-secretaria-de-educacao-do-df-descumpre-prazo-previsto-para-internet-gratuita.ghtml>. Acesso em: 15 ago. 2024.

GLOBO, Portal G1. **Coronavírus no Brasil:** como será a segunda-feira em cada estado após medidas para conter a pandemia. 15 mar. 2020b. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/15/coronavirus-como-sera-a-segunda-feira-em-cada-estado-apos-medidas-para-conter-a-pandemia.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2022.

GLOBO, Portal G1. **Jornal Nacional:** pesquisadores alertam que aumento do desmatamento e calor pode gerar epidemias. 20 dez. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pMXWW71qpFU>. Acesso em: 26 dez. 2025.

GLOBO, Portal G1. **Na volta às aulas no DF, especialistas preveem sobrecarga de professores e defasagem na aprendizagem:** 'ensino híbrido é medida paliativa. 01 ago. 2021a. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/08/01/na-volta-as-aulas-no-df-especialistas-preveem-sobrecarrega-de-professores-e-defasagem-na-aprendizagem-ensino-hibrido-e-medida-paliativa.ghtml>. Acesso em: 08 ago. 2023.

GLOBO, Portal G1. **Nove estados liberam retorno das aulas presenciais para todos os alunos;** veja situação pelo país. 14 out. 2021b. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/10/14/estados-liberam-retorno-das-aulas-presenciais-para-todos-os-alunos-veja-situacao-pelo-pais.ghtml>. Acesso em: 08 ago. 2023.

GLOBO, Portal G1. **Primeiro caso de coronavírus no DF:** o que se sabe e o que falta saber. 08 mar. 2020a. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/03/08/primeiro-caso-de-coronavirus-no-df-o-que-se-sabe-e-o-que-falta-saber.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GONÇALVES, Isabelle Marques. **Ensino de música em Escolas Parque de tempo integral:** uma proposta pedagógica. 2020. 85 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte)—Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/39788>. Acesso em: 09 jan. 2024.

GOOGLE. **Sobre as contas de usuário do Google Sala de Aula.** 2023. Disponível em: <https://support.google.com/edu/classroom/answer/7582372#zippy=%2Cquais->

s%C3%A3o-os-limites-de-armazenamento-no-drive-para-cada-tipo-de-conta. Acesso em: 20 set. 2023.

HODGES, Charles *et al.* As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da escola, professor, educação e tecnologia**, v. 2, 2020. Disponível em: <https://www.escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 05 mai. 2023.

HORN, Michael.; STAKER, Heather. **Blended**. [Porto Alegre]: Penso, 2015. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290451/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

HORTA, Thiago dos Santos; LUCAS, Gilmar Afonso. Ambientes Virtuais de Ensino-aprendizagem: Blackboard, Canvas e Classroom. In: SHIMIGUEL, Juliano (Org.). **Metodologias ativas, tecnologias da informação no ensino-aprendizagem e Ensino Remoto Emergencial (ERE)**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2021.

IPHAN. **Brasília (DF)**. Brasília, s.d.a. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/galeria/detalhes/399?eFototeca=1>. Acesso em 30 jan. 2024.

IPHAN. **Brasília (DF)**. Brasília, s.d.b. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/31>. Acesso em 30 jan. 2024.

IPHAN, 15ª Superintendência Regional. **Plano Piloto 50 anos**: cartilha de preservação. Brasília, IPHAN, 2007. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/plano_piloto_50_anos\(2\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/plano_piloto_50_anos(2).pdf). Acesso em: 02 de jan. de 2024.

IPHAN. **Relatório do Plano Piloto de Brasília**. Brasília: Iphan, 2018. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/lucio_costa_miole_2018_reimpresso.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: Congresso Nacional de Educação, 8, 2008, Curitiba. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCARE**: formação de professores. Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em: https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf. Acesso em: 10 fev. 225.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 10 jun. 2022.

JUNQUEIRA, Eduardo. EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (org.).

Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 31-39.

LETRAS, Academia Brasileira. **Distanciamento físico.** Rio de Janeiro: ABL, s.d. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/distanciamento-fisico>. Acesso em: 22 out. 2024.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Lyane Guedes Santos *et al.* O rei está nu? Formação e valorização docente na educação especial não presencial. In: FRANCO, Maira Vieira Amorim; MEDEIROS, Danyela Martins; SOUSA, Fernando Santos; Carmo, Leonardo Bezerra do. **Educação pública no DF durante a pandemia da COVID-19:** desafios do ensino remoto. Curitiba: CRV, 2021. p. 149-163.

LIRA, Marina de Azevedo. **Escola Parque 303/304 Sul.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://issuu.com/marinaazevedolira/docs/marina_lira_-_trabalho_final_de_gra. Acesso em: 20 jan. 2024.

MARQUES, Yone Martins Medeiros. Processos formativos: entre o saber da experiência vivida e a alfabetização no período de ensino remoto. In: FRANCO, Maira Vieira Amorim; MEDEIROS, Danyela Martins; SOUSA, Fernando Santos; Carmo, Leonardo Bezerra do. **Educação pública no DF durante a pandemia da COVID-19:** desafios do ensino remoto. Curitiba: CRV, 2021. p. 75-87.

MARTINS, Alice de Fátima. O ensino de artes nas Escolas Parque. In: Pereira, Eva Waisros (Org.). **Nas asas de Brasília:** memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília, Universidade de Brasília, 2011a. p.231-252.

MARTINS, Caio Lage *et al.* A superlotação do sus e os desafios na garantia de direitos fundamentais em tempos de pandemia. **SEMOC-Semana de Mobilização Científica-Envelhecimento em tempos de pandemias,** 2020. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/2873>. Acesso em: 11 de fev. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. **Pedagogia histórico-crítica,** v. 30, p. 43-58, 2011. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17122012_texto_-_prof_ligia_marcia_martins.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

MARTINS, Margarida Helena Camurça. **Inquietudes e incertezas do ensino de Arte:** Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. 2021. 246 f., il. Tese (Doutorado em Artes)—Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/42360>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MATHIAS, Emmily Flugel. **Um estudo sobre a relação entre o uso das NTICE na educação corporativa e a gestão do conhecimento de uma instituição pública: o caso do TCU.** 2010. viii, 189 f., il. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7980>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MEDEIROS, Danyela Martins. A jornada de trabalho docente no Distrito Federal durante a pandemia da COVID-19: desafios para o ensino público. In: FRANCO, Maira Vieira Amorim; MEDEIROS, Danyela Martins; SOUSA, Fernando Santos; Carmo, Leonardo Bezerra do. **Educação pública no DF durante a pandemia da COVID-19: desafios do ensino remoto.** Curitiba: CRV, 2021.

MEIRELES, Sílvia Mourão; SCHIMIGUEL, Juliano. Ensino Remoto Emergencial (ERE). In: SCHIMIGUEL, Juliano (Org.). **Metodologias ativas, tecnologias da informação no ensino-aprendizagem e ensino remoto emergencial (ERE).** Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2021. p. 01-22.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Cadernos de Educação**, n. 50, p. 01-12. 30 jul. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i50.5825>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MERCÊS, Simone Santos de Oliveira das; XAVIER, Cleber Cardoso. Tecnologias educacionais para o ensino de Arte em ambiente Escola Parque em Brasília. **Revista ComCenso**, v.10, n.4, 2023. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1711>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MEYER, Antonia Izabel da Silva. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Conceitos e características. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i12.37409>. Acesso em: 12 set. 2023.

MICHAELIS. **Harmonia.** Editora Melhoramentos: São Paulo, 2025a. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/harmonia/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

MICHAELIS. **Harmonioso.** Editora Melhoramentos: São Paulo, 2025b. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/harmonioso/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.) **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2011a.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.) **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2011b.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/10642>. Acesso em: 31 ago. 2023.

NAKATA, Cláudio Hiroshi. Coronavírus: como a pandemia escancarou a desigualdade e paralisou a educação no Distrito Federal. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 3, p. 72-83, 2020. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/44>. Acesso em: 11 ago. 2023.

NOGUEIRA, Monique Andries. Entre fazeres, falácias e formação: ensino de arte em tempos de pandemia. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 16, p. e10227-e10227, 2021. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10227>. Acesso em: 18 set. 2024.

OLIVEIRA, Achilles Alves; SCHOLZE, Sara. Movimento, criação e expressão em tempos de pandemia: reflexões sobre o ensino de Educação Física e Artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15979>. Acesso em: 07 fev. 2024.

OLIVEIRA, Camila Victória Sousa, *et al.* Ensino remoto e a pandemia de COVID-19: os desafios da aplicação de aulas práticas. In: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna Guzman de. **Educação Contemporânea: volume 09, tecnologia**. Belo Horizonte: Poisson, 2021. p. 32-40.

OLIVEIRA, Simone Santos de. **Visualidades no componente curricular arte da rede pública de ensino do Distrito Federal: uma análise comparada dos currículos de 2000, 2009 e 2011 - ensino fundamental - anos finais**. 2014. 208 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/15901>. Acesso em: 10 set.2023.

OLIVEIRA, Simone Santos de; XAVIER, Cleber Cardoso. **Brasília X5: 50 anos de artes visuais em Brasília**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Vanuza Cecília de *et. al.* De repente 4.0: mudanças de paradigma educacional em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete; Schütz, Jenerton Arlan; Mayer, Leandro (Orgs.) **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

OLIVEIRA, Vinícius Luge; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; PERINI, Janine Alessandra. Os professores de artes visuais e a pandemia da COVID-19. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 30, n. 01, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13202>. Acesso em: 07 fev. 2024.

OPAS. ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. **Histórico da pandemia da COVID-19**. [s.d]. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura, Recife**, v. 37, n.

1/2, p. 58-70, dez. 2020. ISSN Edição Digital: 2675-7354. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2675-7354.2020.249044>. Acesso em: 28 set. 2023.

PARANÁ, Governo do Estado. Aulas da rede estadual seguem suspensas nesta terça-feira em Rio Bonito do Iguçu. **Paraná Governo do Estado**: Secretaria de Educação. 10 nov. 2025. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Aulas-da-rede-estadual-seguem-suspensas-nesta-terca-feira-em-Rio-Bonito-do-Iguacu>. Acesso em: 01 dez. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEDIATRIA, Sociedade Brasileira de. **Crianças no celular**: saiba o tempo ideal para cada idade. 8 abr. 2022. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/criancas-no-celular-saiba-o-tempo-ideal-para-cada-idade/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina Álvares. **Ambientes virtuais de aprendizagem**: AVA-Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, p. 4-22, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ronnie-Fagundes-De-Brito/publication/324573397_Ambiente_Virtual_de_Aprendizagem_em_Arquitetura_e_Design/links/5ad628ffaca272fdaf7d9324/Ambiente-Virtual-de-Aprendizagem-em-Arquitetura-e-Design.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

PEREIRA, Eva Waisros. As raízes pragmatistas da educação do Distrito Federal. In: Pereira, Eva Waisros (Org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília, Universidade de Brasília, 2011. p. 47-62.

PEREIRA, Eva Waisros. Fontes documentais para a história da educação de Brasília. **III EHECO**. Catalão, 2015. Disponível em: <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/fontes-documentais-para-a-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-de-brasc3adlia.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2023.

PEREIRA, Eva Waisros; CARVALHO, Pedro Mesquita de. Resistência, contradições e impasses na concretização do plano de Anísio Teixeira. In: Pereira, Eva Waisros (Org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília, Universidade de Brasília, 2011. p. 103-120.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: Pereira, Eva Waisros (Org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília, Universidade de Brasília, 2011a. p. 27-46.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: Pereira, Eva Waisros (Org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília, Universidade de Brasília, 2011. p. 162-178.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, p. 24-36, 2017. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180506023611id_/http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/viewFile/1163/859. Acesso em: 05 fev. 2025.

PILLAR, Analice Dutra; EVALTE, Tatiana Telch. Ensino remoto de artes visuais nos anos iniciais: o encantamento na criação de e com materiais alternativos. In: Andrade, Sandra dos Santos; Nunes, Marília Forgearini; Piccoli, Luciana (Orgs.). **Ensino remoto: alguns temas emergenciais para uma prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental [recurso eletrônico]**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 121-134, 2021. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/ensino-remoto>. Acesso em: 05 fev. 2024.

RIBEIRO, Luis Otoni Meireles, *et al.* A transição do ensino remoto emergencial para o ensino híbrido-uma realidade viável?. **Concilium**, v. 22, n. 5, p. 65-78, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CLM-378-501>. Acesso em: 23 ago. 2023.

RICARDO, Luciana de Maya. Do ideário de Anísio Teixeira para Brasília às Escolas Parque contemporânea. In: PEREIRA, Eva Waisros; COUTINHO, Laura Maria; RODRIQUES, Maria Alexandra Militão (Orgs.). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória**. Brasília: Editora UnB, 2018. p. 215-238.

ROCHA, Lúcia Maria da Franca; ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras. Anísio Teixeira: educação integral e formação para o trabalho. In: Pereira, Eva Waisros (Org.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília, Universidade de Brasília, 2011. p. 81-101.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. Sage: Londres, 2013.

SANTOS, Daniela Pereira dos *et al.* Os desafios da implementação dos ensinos remoto e híbrido na pandemia da covid-19 em uma escola pública do Distrito Federal. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 6, n. 5, p. 230-251, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.66552>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Idelsuite de Sousa; SOUSA, Nadia Jane de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.]**, v. 5, n. 16, p. 1632–1648, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1632-1648. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178>. Acesso em: 15 mai. 2022.

SANTOS, Gilberto Lacerda dos. Educação a distância na formação profissional continuada de professores da educação básica: analisando contratos e destratos didáticos a partir de um estudo de caso. **Educar em Revista**, n. 52, p. 275-290, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000200016&script=sci_abstract. Acesso em: 10 dez. 2022.

SANTOS, Gilberto Lacerda dos. Educação, tecnologias e inovação pedagógica: em busca do interativismo colaborativo. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 64, p. 226-240, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432021000400226&script=sci_arttext. Acesso em: 25 ago. 2022.

SANTOS, Gilberto Lacerda dos. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Educação e pesquisa**, v. 37, p. 307-320, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fySbbzi98nSN4pTFTx7X3sd/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SCHIMIGUEL, Juliano (Org.). **Metodologias ativas, tecnologias da informação no ensino-aprendizagem e ensino remoto emergencial (ERE)**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2021.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António Marques. Do ensino remoto emergencial ao HyFlex: um possível caminho para a educação OnLIFE?. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 138-155, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p138-155>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SCHNEIDER, Magalis Bésse Dorneles. AULAS REMOTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19) NO DISTRITO FEDERAL. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1339>. Acesso em: 04 mai. 2023.

SEEDF. **Circular nº 1/2021 – SEE/SUPLAV**, de 20 de janeiro de 2021. Orientações para o encerramento do ano letivo – 2020. Brasília: SEEDF, 2021c.

SEEDF. **Circular nº 4/2021 – SEE/GAB**, de 31 de julho de 2021. Recomendações para a retomada das atividades escolares presenciais. Brasília: SEEDF, 2021b.

SEEDF. **Circular nº 8/2021 – SEE/SUPLAV** de 8 de março de 2021. Rede Integradora em Educação Integral. Brasília: SEEDF, 2021f.

SEEDF. **Ensino mediado pela Internet começa com Google Sala de Aula**. Brasília: SEEDF, 09 abr. 2020 atualizado em 06 out. 2022a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/ensino-mediado-pela-internet-comeca-com-google-sala-de-aula/>. Acesso em: 01 out. 2023.

SEEDF. **Escola Parque 210/211 Sul**: projeto político-pedagógico 2023. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ Governo do Distrito Federal,

2023a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ep_210_211_sul_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.

SEEDF. **Escola Parque 210/211 Norte Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ Governo do Distrito Federal, 2023d. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ep_210_211_norte_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.

SEEDF. **Escola Parque 307/308 Sul**: Projeto Político Pedagógico. Brasília. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ Governo do Distrito Federal, 2023e. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ep_307_308_sul_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.

SEEDF. **Escola Parque 307/308 Sul**: projeto político-pedagógico 2019. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ Governo do Distrito Federal, 2019a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pp_ep_307_308_sul_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.

SEEDF. **Escolas Pioneiras de Brasília**: a instalação das primeiras instituições educacionais até a inauguração da nova capital. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ Governo do Distrito Federal, 2023g.

SEEDF, GEAPLA. **Parecer Técnico nº 108/2020 – SEE/SUBEB/DISPRE/GEAPLA**. 30 set. 2020. Parecer Técnico-Pedagógico relativo à proposta de atuação das Escolas Parque da Rede Integradora da Coordenação de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro, no contexto de atividades pedagógicas não presenciais. Brasília: SEEDF, 2020e.

SEEDF. Gerência de Políticas Educacionais Integradas – Núcleo de Escolas Parque. [Proposta de] **Orientação Pedagógica Escola Parque**. Brasília: SEEDF, c.2014. Documento não publicado.

SEEDF. **Nota técnica nº 36/2021 SES/SVS/DIVISA/GESES**. Orientações e medidas de prevenção do Novo Coronavírus (SARS-CoV-2) em creches, escolas, universidades e faculdades, públicas e privadas do DF. 28 jun. 2021. Brasília: SEEDF, 2021g.

SEEDF. **Organização Curricular**: Ensino Fundamental 2º Ciclo anos iniciais 2022. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ Governo do Distrito Federal, 2022b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/org_curricular_ef_anos_iniciais_16maio22.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

SEEDF. **Organização Curricular**: Ensino Fundamental 2º Ciclo 2023. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ Governo do Distrito Federal, 2023f. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp->

[conteudo/uploads/2021/07/Organizacao-Curricular-2023-2o-Ciclo-2.pdf](#). Acesso em: 10 ago. 2025.

SEEDF. **Organização Curricular:** recomposição das Aprendizagens Ensino Fundamental 2025. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ Governo do Distrito Federal, 2025. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Recomposicao-das-Aprendizagens-Organizacao-Curricular-EF-2025_.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

SEEDF. **Organização do trabalho pedagógico da educação em tempo integral para atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2020f. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/OTP_Educacao_em_Tempo_Integral_Nao_Presencial.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.

SEEDF. **Parâmetros para a retomada das atividades presenciais nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal.** Brasília: SEEDF, 2021e. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/parametros_volta_as_aulas_presenciais_17ago2021.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

SEEDF. **Portaria nº 14, de 11 de janeiro de 2021.** Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público. Brasília: SEEDF, 2021a. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1b3a776b4b62467baa49e6ad4d919fdd/Portaria_14_11_01_2021.html. Acesso em: 01 fev. 2024.

SEEDF. **Portaria nº 158, de 10 de julho de 2020.** Aprova os calendários escolares reorganizados para o ano letivo de 2020. Brasília: SEEDF, 2020c. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/07/portaria-158-de-10jul20-calendarios.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SEEDF. **Pressupostos teóricos.** Brasília: SEEDF, 2018b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

SEEDF. **Projeto político-pedagógico:** Escola Parque 303/304 Norte. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ Governo do Distrito Federal, 2023c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_ep_303_304_norte_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.

SEEDF. **Projeto Político Pedagógico:** Escola Parque 313/314 Sul. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ Governo do Distrito Federal, 2023b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_ep_313_314_sul_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.

SEEDF. **Replanejamento Curricular 2021 – Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ Governo do Distrito Federal, 2021d. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/02/REPLANEJAMENTO-CURRICULAR-2021-EF.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

SEEDF. **Portaria conjunta nº 12, de 28 de outubro de 2021**. Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília: SEEDF, 2021h. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2021/11/PORTARIA-CONJUNTA-No-12-DE-28-DE-OUTUBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SEEDF, Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF/GDF, 2019b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 04 out. 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental anos iniciais – anos finais**. Brasília: SEEDF, 2018a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação pedagógica: Escolas Parque**. Brasília. 2002.

SEEDF, SUPLAV. **Circular nº 52/2020 – SEE/SUPLAV** de 10 de julho de 2020. Orientações à Rede Pública de Ensino para o registro das atividades pedagógicas não presenciais. Brasília: SEEDF. 2020b.

SEEDF, UNIEB. **Circular nº 141/2020 – SEE/CREPP/ UNIEB**, de 10 jul. 2020. Utilização da Plataforma Escola em Casa DF/Moodle, disponibilização de material impresso, orientações sobre coordenações pedagógicas, atuação das(os) coordenadores locais e professoras(es) regentes. Brasília: SEEDF, 2020d.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 461-478, 2015. Disponível em: https://web.archive.org/web/20161019113927id_/http://www.scielo.br:80/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00461.pdf. Acesso em: 08 fev. 2025.

SILVA, Ernesto. Plano Educacional. In: SILVA, Ernesto. **História de Brasília**. 2a ed. Brasília: Senado Federal, 1985. p. 235-252. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/plano4.html>. Acesso em: 29 de dez. de 2023.

SILVA, Francisco Thiago. Gestão, política curricular e algumas lições de um Brasil pandêmico: Reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.4.17119>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, Francisco Thiago; SILVA, Aurênio Pereira da. Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1604-1628, jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15300>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Prefácio. In: FRANCO, Maira Vieira Amorim; MEDEIROS, Danyela Martins; SOUSA, Fernando Santos; Carmo, Leonardo Bezerra do. **Educação pública no DF durante a pandemia da COVID-19: desafios do ensino remoto**. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, Marina Dornelas Resende. **Conhecendo a escola parque 313/314 sul em tempo de pandemia**. 2021. 50 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Cênicas)—Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/28191>. Acesso em: 11 out. 2025.

SILVA, Rebeca Machado Oliveira. da; SITJA, Liege Maria Queiroz. Narrativas de professoras sobre a pandemia e a educação: um olhar hermenêutico-fenomenológico das experiências docentes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 5, n. 16, p. 1649–1663, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1649-1663. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9302>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SORJ, Bernardo; GUEDES, Luís Eduardo. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos estudos CEBRAP**, p. 101-117, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002005000200006>. Acesso em: 08 nov. 2024.

SOUSA, Fernando Santos; ARAÚJO, Andressa Guedes. Categorias de análise da relação professor-aluno no contexto da pandemia de covid-19. In: FRANCO, Maira Vieira Amorim; MEDEIROS, Danyela Martins; SOUSA, Fernando Santos; Carmo, Leonardo Bezerra do. **Educação pública no DF durante a pandemia da COVID-19: desafios do ensino remoto**. Curitiba: CRV, 2021. p. 43-58.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.31i73>. Acesso em: 18 dez. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.70, n.166, 1989. p. 435-462. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html>. Acesso em: 06 jan. 2024.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.28, n.67, jul./set. 1957. p.3-29.

Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escola2.html>. Acesso em: 09 jan. 2024.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/468>. Acesso em: 06 jan. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 38, n. 87, p. 21-33, 1962.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou *blended leaning*. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, M Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac, 2010a.

TORI, Romero. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v. 5508, p. 900, 2010b. Disponível em: <file:///C:/Users/sisan/Downloads/3850-Texto%20do%20artigo-8879-1-10-20101007.pdf>. Acesso em: 07 de novembro de 2022.

UNESCO. **Education: from disruption to recovery**, UNESCO, 2022. Disponível em: <https://webarchive.unesco.org/web/20220625033513/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>. Acesso em: 11 jul. 2023.

VASCONCELOS, Maria Paula de Almeida. A utopia de Brasília: urbanidade cosmopolítica. In: Pereira, Eva Waisros (Org.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília, Universidade de Brasília, 2011. p. 122-141.

VASCONCELOS, Rafaela Lira de. **Arte-educação e experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília: concepções e transformações no tempo**. 2022. 333 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/45287>. Acesso em: 04 set. 2023.

VAZ, Maria Fernanda Rodrigues. Os padrões internacionais para a construção de material educativo on-line. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, M Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VEBER, Andreia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, n.29, p. 39-50, 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/89/74>. Acesso em> 20 jan. 2024.

WEBER, Dorcas. Reflexões e proposições em artes visuais para os anos iniciais em tempos de ensino remoto: recursos e estratégias on-line. In: ANDRADE, Sandra dos Santos; NUNES, Marília Forgearini; PICCOLI, Luciana (org.). **Ensino remoto:** alguns temas emergenciais para uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, cap. 9, p. 135-151. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/233631>. Acesso em: 10 mai. 2024.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Corpos desenhados:** olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia. 2003. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84704>. Acesso em: 07 abr. 2025.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Memórias da Escola-Parque de Brasília.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2023.

World Health Organization. 2023. Disponível em: <https://covid19.who.int/region/amro/country/br>. Acesso em: 01 ago. 2023.

XAVIER, Cleber Cardoso. **Escola Parque:** apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil. 2017. 291 f., il. Tese (Doutorado em Arte)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/32017>. Acesso em: 10 jun. de 2022.

XAVIER, Cleber Cardoso. **Escolas Parque de Brasília:** uso do laboratório de informática pelos professores de arte. 2013. 150 f., il. Dissertação (Mestrado em Arte)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14857>. Acesso em: 20 jun. 2022.

XAVIER, Cleber Cardoso; MERCÊS, Simone Santos de Oliveira das. Tateando no escuro: construção educacional coletiva em tempos de pandemia. In: COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson Fernandes (Org.). **(Im)possibilidades do teatro na escola em tempos de pandemia**, v.1. Natal: SEDIS-UFRN, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/30ca1f9f-99a7-433f-ac3c-b460d12664f1>. Acesso em: 23 mai. 2023.

XAVIER, Cleber Cardoso; MERCÊS, Simone Santos de Oliveira das; GATTI, Thérèse Hofmann. O ensino de Artes Visuais em Brasília, a capital brasileira, no contexto da COVID19 nas Escolas Parque. In: DOMÍNGUEZ, Mario Mogrovejo; MARTINS, Mirian Celeste *et al.* (Org.). **Grietas y provocaciones:** congreso regional INSEA. Cusco: Peru, 2022. Disponível em: <https://www.insea.org/wp-content/uploads/2023/04/EBOOK-CUSCO-2021.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Artes visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 37–53, 2021. DOI: 10.5965/2175234613292021037. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/18977>. Acesso em: 5 fev. 2024.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. O Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Remoto: experiências e reflexões na Licenciatura em Artes Visuais. **Cena**, v. 22, n.

38, p. 01-10, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2236-3254.125162>. Acesso em: 05 fev. 2024.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Visualidades e docência em artes visuais: transformações no ensino remoto e presencial. In: WENCESLAU, Eliza Carminatti (Org.). **Educare**: praticas e pesquisas em educação nos países de língua portuguesa. São José do Rio Preto, SP: Reconnecta – Soluções Educacionais, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sidinei-Silva-2/publication/375487209_FREIRE_E_O_CURRICULO_PARA_A_EDUCACAO_INFANTIL_UM_ENCONTRO_POSSIVEL/links/654bbad7ce88b87031d6b8de/FREIRE-E-O-CURRICULO-PARA-A-EDUCACAO-INFANTIL-UM-ENCONTRO-POSSIVEL.pdf#page=43. Acesso em: 20 dez. 2024.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; BISTRICHI, Claudia Rekowsky. A experiência de vida das múltiplas infâncias e juventudes adolescentes na pandemia do Covid-19: Dewey e as práticas pedagógicas no ensino de Artes Visuais. **Revista Apotheke**, v. 7, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/24471267722021176>. Acesso em: 06 fev. 2024.

ANEXO A – Registro de Avaliação do estudante da Escola Parque (RAV)



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO E CRUZEIRO
ESCOLA PARQUE 308 SUL



RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE

ANOS INICIAIS
__º BIMESTRE / 20__
Ano: __º / Turno: ____

Estudante:	Turma EP:
Professores:	Escola Origem:

CONTEÚDOS e OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONCEITO	Nº DE AULAS	Nº DE FALTAS
ARTES CÊNICAS:			
ARTES MÚSICA:			
ARTES VISUAIS:			
EDUCAÇÃO FÍSICA:			
FORMAÇÃO DE HÁBITOS INDIVIDUAIS E SOCIAIS:			
CARGA HORÁRIA: horas			

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES:

LEGENDA: AC: Aprendizagem Construída AA: Aprendizagem em Andamento AI: Aprendizagem Iniciada AN: Ainda não aprendeu	_____	_____
	Professor(a) Artes Cênicas	Professor(a) Artes Visuais/Plásticas
	_____	_____
	Professor(a) Artes Música	Professor(a) Educação Física
	_____	_____
	Secretário Escolar	Direção

ANEXO B – E-mail sobre o apagamento de dados



gov.br>

Mudanças importantes na política de armazenamento da Conta do Google

Administrador Plataforma Google Workspace - SEEDF <nao-responder@edu.se.df.gov.br>
Cc: todos@edu.se.df.gov.br

17 de março de 2022 11:45

Prezados,

Como é de seu conhecimento, atualmente, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF utiliza e-mails com extensão @edu e @estudante para fins educacionais/pedagógicos.

Tais recursos estão no âmbito do Google Workspace for Education Fundamentals, plataforma escolhida para o funcionamento do Programa Escola em Casa DF.

Recentemente a empresa Google anunciou mudanças nas funcionalidades da citada plataforma. Por exemplo, a redução do espaço de armazenamento de documentos.

Diante do exposto, solicitamos que, **até o dia 17 de abril**, cada usuário(a) remova arquivos da sua caixa de e-mails/google drive ao ponto de deixar o armazenamento no limite máximo de 4GB (quatro gigabytes).

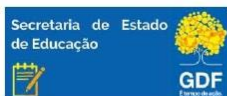
As contas de e-mail que excederem o limite de 5GB (cinco gigabyte) serão automaticamente bloqueadas e posteriormente removidas.

Atenciosamente,
Diretoria de Operações em Tecnologia da Informação e Comunicação - DITIC

--

You received this message because you are subscribed to the Google Groups "Todos" group.
To unsubscribe from this group and stop receiving emails from it, send an email to todos+unsubscribe@edu.se.df.gov.br.
To view this discussion on the web visit https://groups.google.com/a/edu.se.df.gov.br/d/msgid/todos/CA%2BYYb7vF1ZX7wQRAsA1gyZGVPUJpp7i8_es1VHRjEP9ivTc5dw%40mail.gmail.com.

ANEXO C – E-mail sobre o bloqueio das contas Google



gov.br>

Novas políticas da empresa Google entrarão em vigor

1 mensagem

Administrador Plataforma Google Workspace - SEEDF <nao-responder@edu.se.df.gov.br> 1 de junho de 2022 19:11
 Cco: todos@edu.se.df.gov.br

Prezados(as) servidores(as) e estudantes da SEEDF, usuários(as) da Plataforma Google Workspace for Education Fundamentals,

Conforme e-mail enviado em 17 de março de 2022, referente às novas políticas de recursos e armazenamento da empresa Google, informamos que, a partir de 08 de junho de 2022, serão bloqueadas as contas dos usuários que não se adequarem às novas regras.

É muito importante que você, usuário de uma conta de e-mail pedagógico @edu.se.df.gov.br ou @estudante.se.df.gov.br, mantenha-se informado sobre as mudanças!

A seguir, o link da página da empresa Google sobre o tema:

<https://support.google.com/a/answer/10431555?hl=pt-BR#:~:text=A%20nova%20pol%C3%ADtica%20do%20Google,vigor%20em%20julho%20de%202022>

Atenciosamente,

Diretoria de Operações em Tecnologia da Informação e Comunicação - DITIC

--

You received this message because you are subscribed to the Google Groups "Todos" group.
 To unsubscribe from this group and stop receiving emails from it, send an email to todos+unsubscribe@edu.se.df.gov.br.
 To view this discussion on the web visit https://groups.google.com/a/edu.se.df.gov.br/d/msgid/todos/CA%2BYyb7s270vnG3f4j1%2ByNDnj__4EqppcxvKbQd6piw0BQmjQ%40mail.gmail.com.