



## **FORMAÇÃO NA PRÁTICA: engendrando o profissional reflexivo no contexto de ensino remoto**

Italo Rômulo Costa da Silva<sup>1</sup>  
Lya Raquel Oliveira dos Santos<sup>2</sup>  
Antônia Dalva França Carvalho<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho reflete sobre o contexto da prática do ensino remoto e as implicações da modalidade de ensino na constituição de professores como profissionais reflexivos, baseado no estudo da obra de Donald A. Schön. O objetivo foi identificar um possível alinhamento da teoria de Schön (2000) nas ações pedagógicas e a significação dos saberes produzidos e mobilizados pelos docentes no exercício da prática docente do ensino remoto. A pesquisa é de natureza qualitativa e foi realizada com 23 professores de diferentes escolas da Rede Municipal de Teresina-PI. A análise descritiva dos dados permitiu evidenciar na instituição uma forte proximidade de um perfil reflexivo dos docentes engendrado por uma experiência essencialmente prática. Mostrando, também uma prática delineada por competências relativas ao uso de tecnologias, modelamento de postura em sala de aula, competências socioemocionais que ressignifica da identidade docente de modo contínuo.

**Palavras-chave:** Profissional reflexivo, Ensino remoto, Tecnologia.

### **INTRODUÇÃO**

O primeiro ano da segunda década do presente século apresenta-se como um marco na incorporação de novas formas de fazer educação e por consequência na necessidade de profissionais com perfis diferenciados ou pelo menos versáteis ao momento.

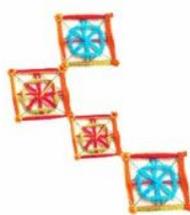
O cenário pandêmico e o isolamento social provocado pela disseminação da COVID-19, doença causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2, trouxe à tona a necessidade de mudanças em diversas atividades da sociedade, inclusive na educação. Dessa forma, o modelo com fortes marcas do século XIX, porém ainda exequível, foi colocado em xeque, exigindo assim uma busca por novas pedagogias, metodologias e tecnologias adaptáveis aos tempos em que vivemos. Pensar a atividade docente e os modelos institucionais de “fazer” é

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Graduado em Licenciatura em Pedagogia, [italoromulo@ufpi.edu.br](mailto:italoromulo@ufpi.edu.br);

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Departamento de Estatística, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Mestra em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Graduada em Licenciatura em Matemática pela UFPI, [lyaraquel@ufpi.edu.br](mailto:lyaraquel@ufpi.edu.br);

<sup>3</sup> Professora orientadora / coautora: Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí - UFPI. Coordenadora do NIPEPP/UFPI. Email: [adalvac@uol.com.br](mailto:adalvac@uol.com.br)



fator preponderante para trilhar caminhos exitosos dentro deste, afinal a prática docente deve atender os novos anseios da sociedade contemporânea (IMBERNÓN, 2011).

Bem mais que uma estrutura diferenciada, o contexto atual estabeleceu como forma de continuidade a ressignificação de modelos (opção por estratégias de ensino remoto, uma modalidade onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre exclusivamente com por meio de tecnologias; estudos a distância; ensino híbrido) e também de postura de alunos, professores, pais e de todos os envolvidos no processo educacional. A reflexão acerca do momento que se vivência não se constitui numa tarefa fácil, porém necessária para a evolução do ato educativo, nesse sentido Freire (1979, p. 16) aponta que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções, assim, pode transformá-la com seu trabalho”.

Nesse sentido, o presente estudo buscou identificar um possível alinhamento da teoria de Schön (2000) nas ações pedagógicas e a significação dos saberes produzidos e mobilizados pelos docentes no exercício da prática docente do ensino remoto.

Para a fundamentação dos estudos, além das contribuições de Schön (2000), nós nos apoiamos na obra de Freire (1979), Garcia (1999), Tardif (2014) e França-Carvalho (2007). A apresentação inicial do trabalho trata da “Formação para além do conceito” imbuído no desejo que enfatizar a expressividade do fenômeno formativo, e das “Percepções sobre ensino prático reflexivo” uma tentativa ousada, dada a riqueza de detalhes da obra, de situar o leitor quanto às principais concepções do autor acerca do modelo prático reflexivo apresentado em seu livro, lançando luz sob as ideias essenciais para as discussões deste trabalho. Na sequência, apresentamos os dados e discutimos os resultados das respostas do questionário aplicado aos professores e o alinhamento à teoria de Schön (2000) identificando compatibilidade dos saberes produzidos e mobilizados pelos docentes e os significados construídos no exercício da ação pedagógica remota.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é de natureza qualitativa com análise descritiva dos dados. A produção dos dados foi realizada pela aplicação de questionário no Google Forms alcançando 23 professores de diferentes escolas da Rede Pública municipal de Teresina/PI. A indicação da realização dos questionários com professores de escolas diversas justifica-se pela importância de obter visões diversas de um mesmo fenômeno.



## Formação, sentido para além de um conceito

Formação, seguindo a etimologia da palavra, do latim “formatio.onis”, e baseado em pontuais definições de Borba (2012) no dicionário Unesp, o conceito da palavra indica ação de formar, de dar forma, de fabricar; conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico. Tal concepção, embora generalista quanto ao termo, dimensiona a formação como um processo de modificação de estágios, percurso que parte de uma situação inicial e que culmina na construção de uma nova forma.

A complexidade da compreensão do que de fato é “formação” está não somente nas múltiplas formas do emprego e sentido da palavra, mas, sobretudo em compreender a formação dentro da conjuntura em que esta se dá; as variantes que o processo assume em cada cenário e ainda o resultado final do que se projeta. No âmbito educacional, recorrendo a palavra formação no sentido de mudança de estágio, são vários os esforços empregado no intuito de perceber como se constitui o processo que modela a identidade de um sujeito transformando-o em um profissional docente. A formação inicial e as pesquisas têm aprofundado essas reflexões buscando evidenciar e entender nas ações cotidianas das escolas e, por conseguinte dos professores, um processo de formação inerente à prática forjado na e pela prática.

Segundo Garcia (1999), o percurso formativo dos professores trilham por três vertentes, a saber: a *autoformação* proveniente de ações onde o sujeito controla os processos e as ferramentas relacionadas à prática formativa; *heteroformação* que compreende a ações formativas guiadas por especialistas porém sem prejuízos à personalidade do sujeito em formação; e, por fim, a *interformação*, esta subdivida em dois momentos, o de formação inicial com aspectos peculiares ao momento acadêmico na interação com membros da comunidade universitária da qual o sujeito vivencia as experiências da formação escolar profissional, e como segunda subdivisão a interformação que constitui-se na prática profissional, gerando novas concepções e atitudes a partir das experiências e oportunidades conquistadas por meio das experimentações do cotidiano escolar e de formações continuadas.

Mais uma vez fica evidente a multiplicidade de fenômenos relacionados à formação docente. A conceituação na subdivisão da interformação postulado por Garcia (1999) vai de encontro às ideias de Schön (2000) quando trata de uma formação engendrada pela prática que oportuniza ao sujeito uma percepção real dos problemas e a busca reflexiva por estratégias que solucione as demandas apresentadas. Os conceitos de Schön (2000)



contemplam uma proposição quanto a uma nova epistemologia da prática com enfoque na competência e no talento inerente a prática habilidosa e reflexiva.

### **Percepções sobre ensino prático reflexivo**

Schön (2000) narra a existência de um dilema entre o rigor e a relevância na aquisição do conhecimento profissional. Ao observar essa circunstância dicotômica entre preparar o profissional considerando o que é rigorosamente científico ou aquilo que é mais relevante para prática, o autor identifica uma crise existencial no conhecimento e na formação profissional. Ele baliza seu trabalho na teoria da investigação de John Dewey, na qual preconiza a ideia da aprendizagem através do fazer, onde cabe ao profissional em formação

[...] enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas 'falando-se' a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver. (DEWEY (1938) apud SCHÖN, 2000, p. 25, grifo do autor)

A prática sob a ótica reflexiva constitui-se de vivências em um cenário eminentemente prático e instrutivo que o autor acredita ser espaço propício para a formação de um profissional reflexivo em suas ações, capaz de agir em demandas habituais e em zonas incertas.

Diferente do fazer educacional onde as respostas prontas para problemas prontos em cenários prontos estão à disposição do profissional em formação, no processo narrado pelo autor há uma condução do aluno na formulação dos problemas, na busca pelas soluções a partir de hipóteses criadas por ele próprio, na testagem e avaliação de tais hipóteses e principalmente na reflexão de todas as etapas experimentadas na prática.

Na perspectiva do que Schön (2000) denomina de “reflexão na ação” o estudante protagoniza a sua forma de aprender ampliando seus horizontes a partir de uma conversação reflexiva, onde a percepção dos problemas durante a ação culmina com a adoção de estratégias diversificadas buscando saná-los ou pelo menos intervir sob ele.

Em recente entrevista a Revista Ensino Superior, o Professor fundador da Escola da Ponte, Jose Pacheco, falou sobre inovações educacionais, formação de professores e produção de conhecimento. O educador português criticou a ação pedagógica predominantemente teórica:



O candidato a professor escuta alguém falando de algo, dos Piagets da vida, mas é inútil encher a cabeça das pessoas antes da prática. O que importa é partir dos problemas de ensino para, através da pesquisa, procurar a teoria que os resolva. Está tudo invertido. (PACHECO, 2020)

A afirmação acima demonstra uma vigorosa ligação entre aos argumentos antepostos, de modo que a atuação forjada pela prática aponta ser uma estratégia, vista pelos autores, como uma oportunidade de construção de conhecimentos mais significativos e que ao tempo em que se válida também proporciona a interfomação docente.

Outros fatores também agem no modelamento das práticas profissionais. Os saberes profissionais que Tardif (2014, p. 61) aponta que são subjetivos em sua gênese e diferenciados no contexto da ação apresentando-se com características:

[...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Destarte, o Campo Prático apresenta-se como espaço instituído para práticas que vão além da execução de modelos, ele instiu-se como área relevante para construções e ressignificação de práticas concebidas a partir de reflexões.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os cenários atípicos em que surgem fenômenos relativamente novos estimulam aos sujeitos, ainda que instintivamente, a adoção de novas estratégias condizentes com o vigente momento. É o que se percebe no hodierno cenário da educação brasileira, e mais especificamente na educação da cidade de Teresina/Piauí.

Pelo presente estudo realizado com 23 professores de diferentes escolas da Rede Pública Municipal de Teresina, observa-se de forma geral nas respostas dos participantes, que a prática no ensino remoto engendrou novos saberes aos docentes pesquisados.

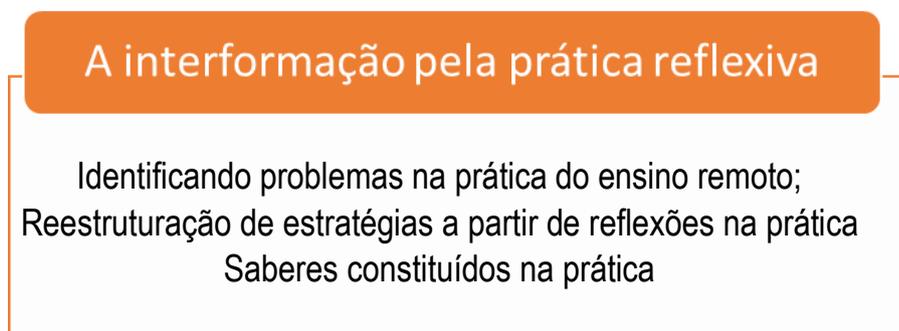
Regido pelas normas, ainda não tão definidas do ensino remoto, professores constroem na prática estratégias de ensino nunca ou poucas vezes experimentadas, metodologias acessíveis a contextos diversos bem diferentes das que aplicava no ensino presencial, mecanismos de acompanhamentos e registros de atividades e formas de avaliação não praticada em momentos anteriores. Usando as palavras de Schön (2000) as ações dão-se em “zonas indeterminadas” da prática.



Apesar de em alguns pontos assemelha-se com o modelo antes adotado, sendo o professor o mediador do conhecimento, a disposição de um professor para vários alunos, a composição da turma em uma sala ainda que esta se reúna em um ambiente virtual, a execução de atividades como formas de instrução e avaliação, é expressivamente diferente o modelo emergencial que se adota até o presente momento no lócus da pesquisa. E foi pensando nessa variação de modelo que se indaga até que ponto essa nova prática consegue fomentar formação de um novo profissional forjado em meio à sua prática.

Levando em conta toda a discussão teórica abordada e o percurso metodológicos de coleta e sistematização dos dados desta pesquisa, dispomos os resultados e discussões no seguinte eixo categórico (Figura 01).

**Figura 01** – Categoria e subcategorias analíticas da pesquisa



**Fonte:** Elaborado com base na pesquisa (2020).

### **A interformação pela prática reflexiva**

Os 23 professores participantes da pesquisa compõem-se de docentes com tempos de experiências variados estando dispostos conforme tabela a seguir:

**Tabela 01:** Tempo de docência na Educação Municipal de Teresina-PI

TEMPO	FREQUÊNCIA
Inferior a 3 anos	26,1%
De 3 a 5 anos	8,7%
De 6 a 10 anos	21,7%
Maior que 10 anos	43,5%

**Fonte:** Elaborado com base na pesquisa (2020).



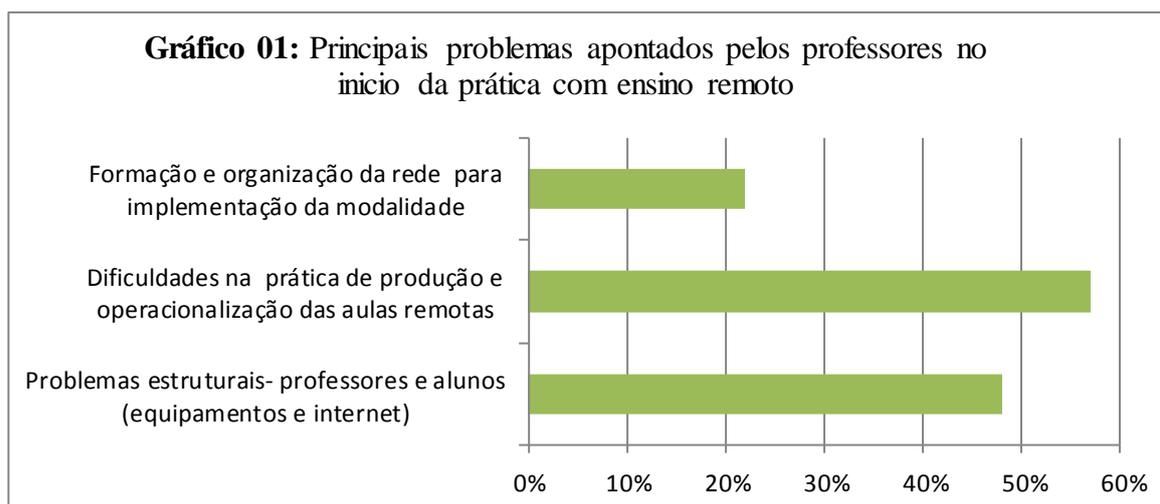
Os participantes da pesquisa constituem-se majoritariamente de profissionais com mais de uma década de atuação, o que deve lhes assegurar certa “tranquilidade” no traquejo das aulas. Porém observa-se também a expressiva presença de profissionais recém chegados à rede municipal, oportunizando a este estudo uma visão, tanto dos mais experientes com o modelo educacional Teresinense, como de docentes em apropriação do modelo, sendo possível refletir quanto a ressignificação dos saberes diante da incorporação do ensino remoto como forma de continuidade das aulas.

### **Identificando problemas na prática do ensino remoto**

Após a instituição do Decreto Nº 19.532, de 18 de março de 2020 que antecipava as férias escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, pelo período de 15 (quinze) dias outros decretos foram publicados culminando com afastamento de professores e alunos dos ambientes escolares, até que em 4 de junho de 2020 por meio do Decreto Nº 19.810 foi autorizado a adoção do regime especial de atividades pedagógicas não presenciais onde toda as atividades seriam desenvolvidas por meio de trabalho remoto.

Perguntamos se os professores já havia trabalhado com modalidades diferentes do ensino presencial e apenas 8,7% responderam afirmativamente, o que implica que a grande maioria, 91,3%, nunca ensinaram de outra forma que não fosse a presencial. O Gráfico 01 apresenta alguns fatores que se posicionavam como entraves, conforme os sujeitos, ao iniciar essa modalidade de ensino.

A percepção dos docentes sobre problemas com os quais lidaram diretamente na prática é referenciado por Schön (2000) como uma conduta de quem “conhece na ação”. Aprender a observar ao tempo em que realizar e fazer inferências no contexto indicando se o que ocorre é certo ou errado, se há transviamento da normalidade e tomar decisões são características iniciais apontadas por Schön (2000) na composição do modelo prático reflexivo.



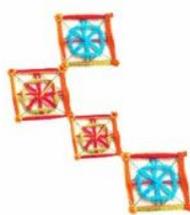
**Fonte:** Elaborado com base na pesquisa (2020).

Destarte, coube aos próprios professores identificar os “erros” existentes em cada realidade constituída no processo, pois mesmo tratando-se da mesma modalidade de ensino, as peculiaridades de cada turma demonstraram na prática a singularidade do fazer educacional, e a eles foram imbuído o papel de posicionar-se diante dos problemas.

### **Reestruturação de estratégias a partir de reflexões na prática**

França-Carvalho (2007, p. 54) explica que “conforme o professor manifesta a forma como significa suas ações, demonstra igualmente seus saberes” enfatizando que a racionalidade pedagógica se sustenta no ato do professor refletir sobre suas ações e modificar o seu meio. Tal afirmação incorpora um pensamento igualmente sustentado por Schön (2000) quando ilustra o momento em que o sujeito diante de “surpresas” faz uso da função crítica sendo capaz de questionar os pressupostos existentes e gerar experimentos com intuídos de agir sob ação indagada.

Assim verificamos, pela própria concepção dos investigados, se os docentes, pouco mais de dois meses frente aos problemas anteriormente elencados consideravam haver superação desses fatores e se as possíveis mudanças estavam ligadas ao processo de reflexão na ação.



**Figura 02:** Adaptação ao novo modelo de ensino implementado



**Fonte:** Elaborado com base na pesquisa (2020).

Não arriscamos apresentar o cenário de adaptação com posições fechadas reduzida ao “sim” ou ao “não” no presente estudo. Embora trata-se de um levantamento feito com algumas dezenas de professores, nota-se uma variação nos posicionamentos, margeando de contundentes “sim” e “não” e permeado de posicionamentos otimista com gradação de adaptabilidade. Este fenômeno também é tratado na estruturação do pensamento de Schön (2000, p. 22) quando na formulação de sua teoria destaca que em zonas incertas da prática nem todos os profissionais saberão atuar, destacando a fragilidade da epistemologia da prática dominante e alertando sobre a necessidade de um “exame cuidadoso do talento artístico, a competência da qual o profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da pratica”.

É essa formação prática fundamentada na reflexão na ação e voltada ao tratamento do “talento artísticos, perspicácia, intuição” que Schön (2000) defende. O experimento social vivenciado e aqui levemente descrito mostra que muitas ações dos docentes para lidar com as “surpresas” vividas no ensino remoto se constituíram do fazer prático.

### **Saberes constituídos na prática**

Quando indagamos sobre o reconhecimento das principais influências nas estratégias, metodologias e/ou habilidades na prática do ensino remoto, 83,6% dos investigados, indicaram proveniência das experiências práticas construídas ao longo do fazer, 8,7% dos docentes atribuíram as interferências baseadas no conhecimento acadêmico e 4,3% creditou às novas formações específicas para a atuação com ensino remoto e também ao conhecimento compartilhado com colegas de profissão (Quadro 01).



Quanto aos saberes, habilidades e/ou posturas que os profissionais acreditam fazer parte do novo profissional engendrado por meio da experiência inédita vivida pelos professores na educação da cidade de Teresina foram mencionado o seguinte:

<b>Quadro 01: Competências constituídas na prática das aulas remota</b>	
<b>CATEGORIA</b>	<b>PRINCIPAIS EXPRESSÕES</b>
Competências para uso de tecnologias	Criação, gravação, aprimoramento tecnológico, edição, programação etc.
Postura na sala de aula	Interação, otimização do tempo, criatividade, seletividade, dinamismo, responsabilidade, organização.
Competências socioemocionais	Empatia, união, companheirismo, parceria escola-família, paciência, receptividade ao novo.
Identidade docente	Pesquisa, adaptação, renovação.

**Fonte:** Elaborado com base na pesquisa (2020).

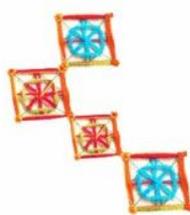
Freire (1979, p. 16) tratando de educação e mudança indica que

A primeira característica desta relação é a de refletir sobre este mesmo ato. Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada, conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade).

Os saberes adquiridos e/ou ressignificados ao longo da experiência, assim como mencionado por Freire (1979) e convergindo com o vivenciado pela prática do ensino remoto dos professores participantes desses estudo, permeiam campos diversos, alcançando desde fatores eminentemente técnicos, sociais, emocionais até a reflexão sob a condição da identidade docente na constituição do sujeito docente como um pesquisador nato das ações que pensa e realiza na prática educacional e sob este último aspecto apontado, Schön (2000, p. 70) salienta que “a prática reflexiva assemelha-se a pesquisa; os meios e fins são concebidos de forma interdependente em seu problema; o conhecer e o fazer são inseparáveis”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das considerações tecidas ao longo deste trabalho é importante ponderarmos sobre alguns elementos relativos à formação de professores frente aos desafios da prática no ensino remoto.



Neste contexto, observamos que o ensino mediado por tecnologia se apresentou aos discentes como uma proposta nova e desafiadora, com características singulares e diferentes das práticas anteriormente experimentadas. E, independente do tempo de serviço na docência, ou da experiência do professor da rede pública de ensino, houve um desordenamento dos modelos praticados exigindo dos professores uma reflexão e por conseguinte a ressignificação de suas práxis.

Como 90% dos professores nunca tiveram contato com práticas educacionais diferentes da constituída nos moldes presenciais foram apontados muitos problemas para a efetivação do ensino remoto. Por exemplo, dificuldades na prática de produção de materiais para aula (gravação e edição de aulas, elaboração e acompanhamento de atividades com aplicação a distância) e entraves para operacionalização das aulas remotas( manuseio de plataformas, novos modelos de acompanhamento de frequência e desempenho). Também foram identificadas barreiras de ordem estruturais como a ineficiência ou ausência total de equipamentos tecnológicos e acesso à internet e ainda a falta de formação e organização prévia da rede para a implementação das modalidades.

A ruptura do paradigma anterior, ou seja, o ensino presencial e a simultânea efetivação de novas práticas, mesmo sem uma preparação prévia, exigiu dos docentes uma posição reflexiva sobre o ato educativo ora desempenhado que desembocaram em atitudes e práticas condizentes com o modelo prático reflexivo pregado por Donald Schön.

Neste aspecto, percebemos que a interformação a partir de experiências práticas construídas ao longo do fazer, inferências sobre a realidade a partir do conhecimento acadêmico e o conhecimento para a proveniente do compartilhamento de vivências com colegas de profissão constitui-se elementos que favoreceram a atuação dos profissionais nas zonas incertas que se apresentaram no contexto do ensino

O estudo evidenciou ainda que em meio da condição de novidade do ensino remoto o fomento de um processo formativo concomitante à prática educativa, ou seja, os professores aprendendo na ação uma vez que ela é delineada por competências relativas ao uso de tecnologias. E são estas tecnologias que impulsionam o modelamento de postura em sala de aula. E, neste sentido, as competências socioemocionais envolvidas neste processo que se apresenta novo, ressignifica da identidade docente de modo contínuo por meio de um processo reflexivo. Portanto, nossos dados indicam haver uma forte proximidade na instituição de um perfil reflexivo dos docentes engendrado por uma experiência essencialmente prática.



## REFERÊNCIAS

BORBA, F. S. (Org.). **Dicionário Unesp do Português Contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2012. P. 3.250.

FRANÇA-CARVALHO, A.D. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores**: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí. 2007. 239f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12 ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professor**: uma mudança necessária. [trad. Silvana Cobucci Leite]. São Paulo: Cortez, 2016.

PACHECO J. F. Aula não ensina, prova não avalia. [Entrevista concedida a] Marina Kuzuyabu. Revista Ensino Superior. Acesso em 22 ago. de 2020. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/jose-pacheco-aula-nao-ensina/>.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: o novo design para o ensino e a aprendizagem. Robert Cataldo Costa (trad). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERESINA. **DECRETO Nº 19.532, DE 18 DE MARÇO DE 2020**. Dispõe sobre a antecipação das férias escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, pelo período de 15 (quinze) dias, na forma que especifica.

TERESINA. **DECRETO Nº 19.810, DE 4 DE JUNHO DE 2020**. Dispõe sobre atividades pedagógicas não presenciais e a extensão do teletrabalho devido à suspensão das aulas presenciais para prevenir o contágio pelo novo coronavírus (Covid-19), no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, na forma que especifica.