



O CONTINUUM CURRICULAR: CONSEQUÊNCIAS E DESAFIOS ENFRENTADOS POR UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE(PB).

Edna Câmara Monteiro¹
FACESA
Moisés Franco Ferreira²
PMCG/PB

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa empírica que partiu do seguinte questionamento: Quais as concepções dos professores e supervisora escolar sobre continuum curricular, suas consequências e desafios na volta ao ensino presencial em uma escola da rede municipal de ensino de Campina Grande (PB)? Para responder a esse questionamento tomamos como objetivo geral: Analisar as concepções das professoras e supervisora de uma escola da rede municipal de ensino de Campina Grande da Rede Municipal de ensino sobre continuum curricular, suas consequências e desafios na volta ao ensino presencial, pós período de ensino remoto. Como objetivos específicos elencamos: Identificar as implicações continuum curricular no rendimento dos alunos no ano de 2022; Discutir as concepções e atribuições do supervisor escolar frente continuum curricular e o processo ensino aprendizagem; Identificar as consequências e desafios apontados pelos professores e supervisora acerca do continuum curricular em uma escola da rede Rede Municipal de ensino. Assim, a importância dessa pesquisa se justifica pela tentativa de compreender como aconteceu o processo do continuum curricular, suas consequências e os desafios para a equipe escolar no processo ensino aprendizagem dos alunos. A pesquisa aponta para muitos desafios, que vão para além de repensar a prática docente, como também conscientizarmos da necessidade de aprendermos com a vida e fazer da crise instaurada pela Pandemia Covid-19, uma experiência de aprender juntos a superar as lacunas de aprendizagem deixadas por esta.

Palavras-chave: Continuum Curricular, COVID 19, Aprendizagem, Desafios educacionais.

¹Membro da Comissão Científica do CONEDU desde a primeira edição; Mestre em Educação (UEPB); Pedagoga e Psicóloga pela UEPB; Especialista em Gestão Educacional e Educação de Jovens e Adultos pela UFPB e em Recursos Humanos pela UFPE. Professora do curso de Pedagogia da FACESA; Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal e Particular de Ensino de Campina Grande (PB).

² Pedagogo (UNINTER); Licenciado em Química (UEPB); Administrador do Colégio Santa Terezinha; Secretário escolar da PMCG/PB).

1. INTRODUÇÃO

O acesso a uma educação de qualidade é um direito constitucional e também dever do Estado. A aprendizagem do aluno e sua progressão nos estudos é o objetivo da educação escolar, mas para que ela ocorra deve se levar em conta o tempo de aprendizagem.

Para assegurar este tempo, a escola, a partir de orientações das redes e sistemas de ensino públicos e de leis educacionais, locais e nacionais, pode se organizar por ciclos, grupos não seriados, séries anuais, grupos multisseriados, progressão continuada, entre outros, “com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (LDBEN 9394/1996, art.23.). Sendo assim, a LDBEN prevê a progressão continuada como uma das formas de garantir o acesso e a permanência do aluno à escola, possibilitando o combate à evasão escolar, à distorção idade-série e a prevenção da repetência.

Portanto, baseada nos critérios estabelecidos pela LDBEN 9394/96, durante o período pandêmico, que exigiu um olhar diferenciado para o processo ensino aprendizagem, que teve no ensino remoto um dos seus principais pilares, a Secretaria de Educação de Campina Grande (SEDUC) publicou, em 28 de dezembro de 2020, a instrução normativa nº 0001/2020, que orientou as escolas do Sistema Municipal de Ensino, sobre as diretrizes de aprendizagem e avaliação, alterando o calendário escolar 2020. O documento estabeleceu, em caráter excepcional, o sistema continuum curricular, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que adota o ciclo de avaliação e aprendizagem de dois anos letivos em apenas um, readaptando por causa das condições restritivas impostas pela pandemia, as formas de avaliação e a organização do calendário de 2021, que passou a integrar, também as horas que não foram complementadas neste atípico ano, de modo a evitar prejuízos aos alunos, em sua avaliação, devido ao ensino à distância. Ficando a escola encarregada de assegurar, através do currículo continuum, a recuperação dos aluno na volta ao ensino presencial.

As considerações supracitadas nos conduziram à elaboração do seguinte problema de pesquisa: Quais as concepções dos professores e supervisora escolar sobre continuum curricular, suas consequências e desafios na volta ao ensino presencial em uma escola da

rede municipal de ensino de Campina Grande (PB)? Para responder a esse questionamento tomamos como objetivo geral: Analisar as concepções das professoras e supervisora de uma escola da rede municipal de ensino de Campina Grande da Rede Municipal de ensino sobre continuum curricular, suas consequências e desafios na volta ao ensino presencial, pós período de ensino remoto. Como objetivos específicos elencamos: Identificar as implicações continuum curricular no rendimento dos alunos no ano de 2022; Discutir as concepções e atribuições do supervisor escolar frente continuum curricular e o processo ensino aprendizagem; Identificar as consequências e desafios apontados pelos professores e supervisora acerca do continuum curricular em uma escola da rede Rede Municipal de ensino.

Assim, a importância dessa pesquisa se justifica pela tentativa de compreender como aconteceu o processo do continuum curricular, suas consequências e os desafios para a equipe escolar no processo ensino aprendizagem dos alunos.

1.1. A progressão continuada e o continuum curricular pós ensino remoto durante o período pandêmico

A progressão continuada foi criada em 1996, consistindo-se em um conjunto de orientações incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – 9.394/96, visando romper com os sistemas de reprovação sistemática do aluno como aponta a LDB/1996 em seu Artigo 23:

“A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (BRASIL, 1996).

Isto é, cada rede de ensino tem autonomia para organizar seus sistemas de ensino como melhor lhes convir. Fato que tornou-se fundamental para organização do ensino com o advento da COVID-19, que causou severas mudanças na oferta do ensino básico em 2020. Segundo o Mapa de Monitoramento Global de Fechamento das Escolas pelo COVID-19 elaborado pela UNESCO, em abril de 2020, quando houve um pico de interrupção das atividades presenciais, aproximadamente 1,4 bilhão de alunos foram

afetados pelo fechamento das escolas em 173 países. Os sistemas educacionais construíram modelos alternativos para garantir a continuidade pedagógica e o vínculo entre estudantes e professores.

No Brasil, observamos, a partir do segundo semestre, o surgimento de normativas e orientações para a flexibilização ou priorização curricular para garantir as aprendizagens essenciais aos estudantes, tentando viabilizar o fluxo de alunos e melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio como reforço e recuperação. Haja vista, que para estudiosos e professores a aprendizagem é contínua e não deve ser interrompida assim, o educando não deve ser retido por não conseguir aprender em um ano aquilo que a escola lhe ensinou.

A proposta continuum curricular defende que a avaliação vá ocorrendo ao longo do processo por meio de observação sistemática e intencional do professor, por registros produzidos por aluno e professor para que assim, possibilitem replanejamentos ao longo desse processo. Esse trabalho possibilitará que o professor faça um diagnóstico das necessidades e dos avanços do aluno para que possa dar continuidade ao processo de ensino tendo em vista à aprendizagem, entendendo que não faz sentido interromper o movimento da aprendizagem, mas, que a avaliação precisa ser contínua e formativa. Como define Luckesi:

“A avaliação formativa enfoca o papel do estudante, a aprendizagem e a necessidade de repensar o trabalho para melhorá-lo. Preocupa-se com o processo de aprendizagem e não só com o produto. Na avaliação formativa, os dados coletados servem para direcionar o trabalho docente para permitir que cada um avance em seu ritmo”. (NOVA ESCOLA, Ed: 218 NOV/2008 p.7).

Ou seja, a avaliação formativa compreenderá os diversos caminhos da formação do aluno, bem como servirá de reflexão para prática docente. Nesta ótica, o professor deverá utilizar-se da avaliação para o melhoramento e aperfeiçoamento de sua prática. Ele deverá diagnosticar as insuficiências de suas metodologias para que daí promova a recuperação daqueles alunos que se encontra com dificuldades. Logo, professor e aluno são sujeitos dessa avaliação.

Nessa visão, a ênfase está no processo contínuo e cumulativo e, não na eventualidade de realização de provas finais. Ainda, afirma que os aspectos qualitativos devem ser priorizados. E, outro ponto crucial, vincula-se ao fato de que a verificação do

aprendizado nasce da observação do trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo do período e que pode ocorrer a aceleração dos estudos de alunos em atraso, com base nessa observação. Segundo Braga (2006), nesse contexto das reformulações da avaliação a proposta da LDBEN/1996 aponta que:

(...) a avaliação escolar também passou a ser repensada, pois se estava sendo proposto para as escolas, para a educação pública em geral, mudanças que tinham como base uma proposta mais democrática, não caberia uma avaliação punitiva, disciplinar e classificatória. (BRAGA, 2006, p. 49).

Essa prática punitiva gera a destruição da autoestima do aluno retido, que além de perder seu grupo classe de referência, é acometido de um sentimento de impotência para aprender já que ver seus colegas progredirem enquanto ele permanece no mesmo lugar. Como afirma Neubauer (2001, p.13),

essa concepção, da repetência serie a série, gerou uma prática que desconsiderava o crescimento cognitivo da criança. Tudo que ela assimilava era ignorado, obrigando-a a retomar os conteúdos, não de onde havia parado, mas desde o início, como se nada tivesse aprendido.

Segundo pesquisas, as discussões acerca da progressão continuada no Brasil são menções desde início do século XX, inclusive tendo outra nomenclatura: promoção automática, mas por falta de recursos financeiros, descontinuidade de governos e políticas não se concretizaram, até ser reassumida em nível teórico a partir da segunda metade da década de 1950. E, por fim, teve suas primeiras experiências no Estado de São Paulo.

Sobre a implantação dos ciclos em regime de progressão continuada, Sousa relata que:

(...) a implantação dos ciclos, ao prever a progressão continuada, supõe tratar o conhecimento como um processo, e, portanto, como uma vivência que não se coaduna com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o aluno é situado como um sujeito de ação, que está sendo formado continuamente, ou melhor, se formando construindo significados a partir de relações do homem com o mundo entre si. (SOUSA: 1998 p38).

Como aponta Sousa (1998), o aluno é um sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem não devendo sofrer uma retenção escolar, pois assim o aluno não perde sua motivação e consegue acompanhar o rendimento de sua sala. Nessa proposta, não é admitida a reprovação ao final do ano letivo, como ocorria na escola e na pedagogia



tradicional, pois todo aprendizado do aluno é considerado válido, mesmo que não a tenha alcançado os níveis de aprendizagem esperados, mas que demonstre avanços significativos com relação ao seu estágio anterior.

Portanto, a LDBEN 9394/96 propõem ainda um conjunto de recuperação paralela e continua, e do aumento da carga horaria anual, quando necessário. Nesse sentido, o Parecer 19/2020 do Conselho Nacional de educação (CNE) orientou que os sistemas de ensino planejassem um continuum curricular 2020-2021 para evitar o aumento de alunos retidos no final do ano letivo de 2020 e para cumprir os objetivos de aprendizagem previstos. Tanto neste parecer quanto no 11/2020 está indicado que o novo ano letivo seria planejado considerando os avanços e, principalmente, as dificuldades de aprendizagem na trajetória dos estudantes, articulando um bloco único. O CNE. Ainda recomendou que:

o replanejamento curricular do calendário de 2020 considere as competências da BNCC e selecione os objetivos de aprendizagem mais essenciais relacionados às propostas curriculares das redes e escolas e, no caso de opção para continuidade de 2020-2021, as instituições deverão definir o planejamento de 2021 incluindo os objetivos de aprendizagem não cumpridos no ano anterior (CNE, 2020, p. 100).

É notório e unânime entre os educadores, que a pandemia acelerou os problemas e acentuou as desigualdades sociais existentes em nosso país. Diante disso, é essencial agir rápido, indo atrás de cada criança e cada adolescente que está com seu direito à educação negado. Nesse sentido, para reverter o cenário adverso de desigualdades oriundo do cenário de 2020, o CNE indica que os gestores escolares insiram em seus planos estratégicos iniciativas que apoiem o mapeamento da defasagem e um planejamento pedagógico focado em mitigar, de forma progressiva, as distorções e perdas oriundas da ausência das aulas presenciais. Portanto, ficou a cargo das redes municipais produzirem documentos de flexibilização curricular (a partir da BNCC e dos currículos locais) podendo utilizá-lo como um “currículo de transição” e partir daí, alimentar processos de avaliação diagnóstica ou formativa, programas de nivelamento e recuperação da aprendizagem, ações formativas, bem como produzir materiais para apoiar professores no planejamento, ensino e avaliação das aprendizagens prioritárias de 2020 com o objetivo de impactar de forma decisiva no aprendizado em 2021.

Nesse sentido, a rede municipal de ensino de Campina Grande publicou, a instrução normativa nº 0001/2020, que orientou as escolas do Sistema Municipal de Ensino, sobre as diretrizes de aprendizagem e avaliação, alterando o calendário escolar 2020, estabelecendo, em caráter excepcional, o sistema continuum curricular, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e que adota o ciclo de avaliação e aprendizagem de dois anos letivos em apenas um. Consideramos que o planejamento do continuum curricular deveria atender quatro grandes desafios para o ano letivo de 2021: o acolhimento da comunidade escolar, a avaliação das lacunas de aprendizagem e das condições socioemocionais dos estudantes, o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos e o apoio ao fortalecimento da mediação pedagógica nos diferentes modelos de ensino que serão ofertados nas escolas.

2. METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com enfoque numa abordagem descritiva e analítica, para qual recorreremos a fontes bibliográficas e a pesquisa empírica. Este estudo foi realizado em uma escola pública da rede municipal de ensino na cidade de Campina Grande- PB. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário a seis professoras e uma supervisora escolar que atua tanto nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I - Anos iniciais, sujeitos de nossa pesquisa. O questionário, foi aplicado por meio do Google Forms repassado para cada professora. A escolha do questionário como ferramenta de pesquisa, dentre tantas outras, se deu pela eficácia e eficiência que os questionários possuem, visto que estes são mecanismos que possibilitam um uso eficiente do tempo, mantém o anonimato dos pesquisados e possuem perguntas padronizadas (MOREIRA e CALEFFE, 2008).

3. DISCUSSÃO OU ANÁLISE DOS RESULTADOS

A COVID-19, chega em 2020 com um panorama de contágio mundial em massa, afetando o cenário mundial em seus mais diversos campos, trazendo consequências econômicas, políticas, sociais e, logo, também, ao campo educacional. Diante do isolamento social, determinado com maior ou menor rigor nos mais diferentes países, noticiou-se a paralização das aulas presenciais, logo nos primeiros 30 dias de contágio

mundial e massivo do vírus, deixando milhões de crianças e adolescentes fora da escola. Com o passar dos meses a situação piorou, a pandemia tomou proporções ainda maiores e escolas tiveram que serem fechadas por todo o mundo.

Na cidade de campina Grande não foi diferente, no dia dezoito de março as aulas foram paralisadas em toda a rede municipal de ensino. Durante todo o ano de 2020 o ensino aconteceu de forma remota, com grandes desafios para professores, gestores, alunos, famílias e sistema de ensino. Vivenciamos as dificuldades em lidar com as novas tecnologias, computadores e equipamentos ou com a ausência destes, bem como a dificuldade de acesso à internet. Desafios posto aos professores de forma abrupta no período de afastamento social, que ainda trazem em sua prática pedagógica enraizado elementos de uma educação, ainda tradicional, um modelo, que embora permita uma participação do aluno, ainda traz fortes traços do método passivo, onde o professor é o grande protagonista. Nesta nova perspectiva de ensino que foi exigido para esse período de pandemia, o ensino remoto que exigiu dos professores uma nova postura frente a prática pedagógica, uma postura inovadora e alinhada a uma metodologia ativa, com a utilização de vários recursos tecnológicos inovadores para fazer o ensino chegar ao aluno.

Na volta ao ensino presencial, no segundo semestre de 2021, os professores precisaram novamente se reinventar, agora para acolher os alunos e lidar com suas dificuldades emocionais e de aprendizagem causadas pelo isolamento social e distância da escola, o que foi e ainda está sendo um grande desafio.

Buscando respostas ao nosso questionamento de pesquisa, indagamos as professoras sobre as principais dificuldades enfrentadas na volta ao ensino presencial e como estes estão lidando com esta nova realidade. As professoras responderam que a pandemia afetou a todos, alguns de maneira irreparável. Os alunos, na maioria demonstram atraso de em média dois anos, de acordo com as professoras. Alunos que não apresentam as habilidades condizentes com o ano/série em que estão matriculados. Sendo um agravante, também, a falta de hábitos comuns de estudo. Voltar a rotina escolar não foi uma experiência fácil, quase um ano após o retorno ao presencial, alguns alunos ainda encontram-se em processo de readaptação a rotina escolar.

A escola, lócus da pesquisa possui doze turmas, da educação Infantil ao 5º ano do ensino fundamental, com um total de 320 alunos, divididos em dois turnos. Todas as professoras possuem habilitação mínima exigida para o cargo e participam de planejamento quinzenal e encontros de formação continuada regularmente.

Quando indagamos as professoras e a supervisora sobre o continuum curricular, como este foi trabalhado na escola, estas responderam que receberam os alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, alguns destes que não frequentaram o ensino remoto por uma série de dificuldades e que não desenvolveram as habilidades específicas para a etapa de ensino que se encontram. São turmas muito heterogêneas, que as avaliações diagnósticas realizadas no retorno ao presencial evidenciou o acúmulo de defasagens de 2020 e, muito provavelmente, de 2021.

Sobre essa questão a supervisora da escola mencionou que é preciso destacar a necessidade de focar naquilo que é fundamental para que o aluno aprenda. Segundo ela, Não dá para acreditar que vamos conseguir dar todos os conteúdos que estavam previstos no currículo escolar, por isso tentamos, em reuniões pedagógicas, com muito diálogo e planejamento qualificar aquilo que oferecemos para os alunos e selecionar os mais relevantes, tendo como ponto de partida a BNCC. Nesse sentido, Silva (2020) defende que o docente precisa pensar também a priorização curricular, recomendando que estes tenham em mente as “ideias fundamentais” a serem trabalhadas com os alunos, onde a seleção de conteúdos deve levar em conta três aspectos: conexão com a vida real, articulação com outros objetos de estudo da mesma área (conteúdo indispensável para avançar na aprendizagem) e diálogo com outros componentes curriculares (interdisciplinaridade).

A aprendizagem é um processo e como tal de nada adiantará querer retomar todo o conteúdo não trabalhado em muitas horas, para compensar os dias perdidos presencialmente na Unidade Escolar. Ao retornarmos da pandemia do Covid-19, será essencial focarmos nas competências, habilidades e conceitos científicos essenciais. Não poderemos estar presos demais aos conteúdos programáticos. Na reorganização do calendário escolar e do currículo escolar a criatividade e a flexibilidade são vitais para todos se inserirem bem e se contextualizarem na retomada dos trabalhos, sem sobrecarregarmos demais os alunos com conteúdos, como tijolos, que não preparam para o trabalho e cidadania (CARDOSO,2020).

Indagamos os sujeitos da pesquisa, professoras e supervisora escolar sobre as dificuldades e desafios que foram impostos a prática pedagógica pelo continuum curricular. Nesse sentido, as professoras relataram que os alunos pertencentes a famílias de mais baixos rendimentos são, comprovadamente, aqueles que evidenciam mais dificuldades para aprender, apresentam uma maior defasagem no ensino, muitos não estão

alfabetizados e apresentam dificuldades em todas as áreas, visto que são estes que não tiveram acesso ao ensino remoto, por falta de conectividade e tecnologias para acompanhar as aulas a distância. Para estes alunos o currículo precisa ser pensado para atender as suas especificidades, tentando preencher as lacunas de aprendizagem deixadas pelo período da pandemia, do isolamento social. De acordo com a supervisora é necessário compreender a natureza das perdas, assim como os efeitos resultantes da pandemia, para que se possa agir fundamentadamente sobre os referidos efeitos. Não se podem ignorar nem desvalorizar as perdas resultantes das interrupções no ritmo das aprendizagens e do necessário (re)ajustamento a diferentes ambientes de ensino, para isso a escola está procurando se organizar com planejamentos realizados a partir das avaliações diagnósticas e com foco nas dificuldades de cada turma, com estratégias e metodologias diferenciadas, atividades adaptadas e um acompanhamento mais intensificados aos alunos com maiores dificuldades. Pois, Ignorar ou relativizar os prejuízos no desenvolvimento e nas aprendizagens escolares trará consequências graves como a diminuição da taxa de sucesso escolar dos alunos.

Diante dessa realidade promover intervenções coletivas como planejamento e formação docente, podem ser saídas importantes para mudanças significativas. Nas palavras de Thurler (2002, p. 94), “[...] a mudança é construída, coletiva e progressivamente, se os atores que dele fazem parte dispuserem de margens de manobras suficientes para, [...] resolver os problemas encontrados”. Assim, é necessário ter presente as fragilidades apontadas pelos atores envolvidos no processo objetivando não deixar ninguém à mercê de sua própria sorte.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que nos encontramos diante de um cenário de mudanças e que impactam a educação. Nesse cenário, sem a pretensão de esgotar o debate, mas sim contribuir para qualificar a compreensão de um processo que requer maior aprofundamento teórico, epistemológico, dadas as incipientes abordagens e a “nova” realidade que ainda estamos aprendendo a conviver, vislumbramos que muitos são os desafios, mas para além de repensar a prática docente precisamos nos conscientizar da necessidade de aprendermos com a vida e fazer da crise instaurada pela Pandemia Covid-19, uma experiência de aprender juntos a superar as lacunas e a mazelas da educação oferecida aos estudantes do



país, compreendendo neste íterim as fragilidades, angústias, silenciamentos que agora tem se mostrado mais evidentes no cenário educacional e por conseguinte, evidenciado a relevância da escola, do professor e do processo de interação promovido no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em junho de 2022.

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, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 19/2020**. 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 2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020.

CAMPINA GRANDE. **Instrução Normativa nº 0001/2020**, que orienta as escolas do Sistema Municipal de Ensino sobre as diretrizes de aprendizagem e avaliação e altera o calendário escolar 2020.

CARDOSO, Beatriz. **Desafios para a educação pública agora e depois da Covid-19**. Disponível em: <https://fundacaofhc.org.br/iniciativas/debates/desafios-para-a-educacao-publica-agora-e-depois-da-covid-19>. Fundação FHC, 08 de maio de 2020/transmissão online - via Zoom.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19 ed. São Paulo. Editora. 2008.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

BRAGA J; S. Dotta, E. Pimentel, I. Silveira. **“Oportunidades e Desafios no Cenário de (Pós-)Pandemia para Transformar a Educação Mediada por Tecnologias,”** Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, no. 28, pp. 157-167, 2021. doi: 10.24215/18509959.28.e19.

NEUBAUER, Rose. Orientação para as escolas – **Normas regimentais básicas**. São Paulo: SEE/CENP, 2001.

SOUZA, R.F. Espaço da educação e da civilização: origem dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, R.F.; VALDEMARIM, V.T.; ALMEIDA, J.S. **O Legado**



Educacional do século XIX. Araraquara: UNESP-Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p 19-62.

SILVA, B. D. da, & Ribeirinha, T. (2020). **CINCO LIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PÓS COVID-19.** *EDUCAÇÃO*, 10(1), 194–210. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p194-210>.

THURLER, Monica Gather. Da avaliação dos professores a avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.