

organizadores

Adilson Cristiano Habowski

Elaine Conte

prefácio

Lúcia Santaella

# IMAGENS DO PENSAMENTO



sociedade hipercomplexa e educação remota

organizadores

Adilson Cristiano Habowski  
Elaine Conte

prefácio

Lúcia Santaella

# IMAGENS DO PENSAMENTO



sociedade hipercomplexa e educação remota

| SÃO PAULO | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbana <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Morais <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Fernando Barcellos Razuck  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Francisca de Assis Carvalho  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Gabrielle da Silva Forster  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Guilherme do Val Toledo Prado  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Vitoriano  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Helois Candello  
*IBM e University of Brighton, Inglaterra*

Helois Juncklaus Preis Moraes  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ismael Montero Fernández,  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Jeronimo Becker Flores  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Josué Antunes de Macêdo  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Júlia Carolina da Costa Santos  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Julia Lourenço Costa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Julierme Sebastião Moraes Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Karlla Christine Araújo Souza  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leandro Fabricio Campelo  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzinski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lidia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Luan Gomes dos Santos de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Marceli Cherchiglia Aquino  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Marcia Raika Silva Lima  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcus Fernando da Silva Praxedes  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Maria Angelica Penatti Pipitone  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Maria Isabel Imbronito  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Maria Luzia da Silva Santana  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Miguel Rodrigues Netto  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patrícia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*



Patrícia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcisio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*

Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alessandra Dale Giacomini Terra  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Emidia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Anne Karynne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabriely Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragozo Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Cecilia Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cintia Morales Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*

Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

Fabírcia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Fabrírcio Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Glaucio Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Graciele Martins Lourenço  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Jeane Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*

Leia Mayer Eyng  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Natália de Borba Pugins  
*Universidade La Salle, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*

Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*  
Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*  
Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eying
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Harryarts, Kjpargeter, Good-Mood- Design-Studio - Freepik.com
Editora executiva	Patricia Bieging
Assistente editorial	Peter Valmorbida
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizadores	Adilson Cristiano Habowski Elaine Conte

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

I314 Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota. Adilson Cristiano Habowski, Elaine Conte - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 686p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-052-6 (brochura)

978-65-5939-051-9 (eBook)

1. Educação. 2. Ensino. 3. Pandemia. 4. TIC. 5. Ensino remoto. 6. Escola. I. Habowski, Adilson Cristiano. II. Conte, Elaine. II. Título.

CDU: 371.3

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.519

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0

# SUMÁRIO

<b>A aprendizagem não pode parar .....</b>	<b>17</b>
<i>Lucia Santaella</i>	

Parte 1

## **SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS HIPERCOMPLEXAS: FAKE NEWS, PANDEMIA E ENSINO REMOTO**

Capítulo 1

<b>Fake news, pandemia e os multiletramentos digitais .....</b>	<b>24</b>
---	-----------

*Adilson Cristiano Habowski  
Elaine Conte*

Capítulo 2

<b>Arquiteturas pedagógicas no ensino remoto emergencial: desafios e inovações.....</b>	<b>53</b>
---	-----------

*Patricia Alejandra Behar  
Ketia Kellen Araújo da Silva  
Leticia Rocha Machado  
Anna Helena Silveira Sonogo*

Capítulo 3

<b>Reinvenções docentes no ensino remoto: narrativas e formação .....</b>	<b>78</b>
---	-----------

*Marcélia Amorim Cardoso*

Capítulo 4

<b>Clausura e liberdade: dialéticas da aprendizagem.....</b>	<b>112</b>
--	------------

*Maria Cristina Ribas  
Victoria Wilson*

Capítulo 5

**Agamben, a pandemia  
e o silêncio nas universidades..... 134**

*André Luiz dos Santos*

Parte 2

**TEMPOS DE PANDEMIA E O FORTALECIMENTO  
DOS LAÇOS EMOCIONAIS**

Capítulo 6

**Podcast: reduzindo distanciamentos,  
fortalecendo laços emocionais em tempos  
de ensino remoto ..... 151**

*Fádia Cristina Monteiro de Oliveira Silva  
Judivalda da Silva Brasil*

Capítulo 7

**COVID-19, ensino remoto e o contexto  
amazônico: um olhar sobre nossas vivências..... 171**

*Yuri Cavaleiro de Macêdo Coelho  
Endell Menezes de Oliveira  
Dayanne Negrão Carvalho Ribeiro  
Edith Gonçalves Costa  
Leandro dos Santos Furtado  
Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida*

Capítulo 8

**“Pode não ser a melhor coisa do mundo,  
mas funciona”:** experiências de professores  
com o ensino remoto na pandemia da COVID-19 ..... 192

*Carla Botteon Catai  
Kauan Tair Schiavon*

Capítulo 9

<b>Educação durante a pandemia:</b>	
desafios e possibilidades .....	<b>214</b>
<i>Edna Gama do Nascimento</i>	
<i>Nataly Ferreira Costa dos Santos</i>	
<i>Maria Aline Borges Dantas Cerqueira</i>	

Capítulo 10

<b>O professor e o aluno no contexto da pandemia de COVID-19:</b>	
o fazer educacional na visão dialógica .....	<b>234</b>
<i>Marlete Sandra Diedrich</i>	
<i>João Ricardo Fagundes dos Santos</i>	
<i>Marina de Oliveira</i>	

Parte 3

**CENÁRIO DE CARÊNCIAS E VIVÊNCIAS:  
PROPOSTAS DE ATUAÇÃO FLUTUANTE**

Capítulo 11

<b>Inclusão digital em tempos de pandemia:</b>	
reinventando a arte de lecionar .....	<b>256</b>
<i>Ângela Maria de Aguiar Sousa</i>	
<i>Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho</i>	
<i>Maria Simara de Aguiar</i>	

Capítulo 12

<b>Formação de professores em tempo de pandemia:</b>	
práticas interdisciplinares com uso de tecnologias .....	<b>274</b>
<i>Maria da Graça Pimentel Carril</i>	
<i>Michel da Costa</i>	
<i>Elisete Gomes Natário</i>	
<i>Sirlei Ivo Leite Zoccal</i>	
<i>Mariangela Camba</i>	

Capítulo 13

**Sentidos da permanência na educação em tempos de pandemia atribuídos por jovens universitárias e o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica..... 295**

*Daiane Caetano Costa de Aquino*

*Katia Regina Koerich Fronza*

*Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos*

*Naiara Gracia Tibola*

Capítulo 14

**Educação física escolar durante a pandemia: como atuam os professores? ..... 317**

*Genildo Pinheiro Santos*

*Gislane Ferreira Melo*

Capítulo 15

**Modalidades de ensino em contexto pandêmico: considerações e reflexões ..... 336**

*Luisa Gonçalves Barreto*

*Fernanda Leite Trindade Brito Pontes*

*Mariana Oliveira Manhães*

Parte 4

**CAMPO DE ESTUDOS E IMPROVISOS DO ENSINO REMOTO**

Capítulo 16

**Conflitos da mediação tecnológica na pandemia: uma análise sobre o acesso ao aplicativo SME Carioca 2020..... 358**

*Rondon Marques Rosa*

*Mônica Machado*

*Juliana Bach Viana*

*Débora de Castro Moreira Mesquita*



Capítulo 17

**Ações Pedagógicas Remotas  
no enfrentamento da pandemia:**

protocolos da Rede Estadual  
de Mato Grosso do Sul..... **379**

*Hélio Queiroz Daher*

*Rita de Cássia Ribeiro Benites*

*Silvana Maria Batista*

Capítulo 18

**A docência e o ensino remoto: retratos  
dos memes da pandemia do covid-19** ..... **398**

*Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes*

*Célia Maria Fernandes Nunes*

Capítulo 19

**Os impactos da COVID-19  
na educação na nova morfologia  
do trabalho docente no Brasil**..... **422**

*Paula Junqueira da Silva Rezende*

*Antonio Bosco de Lima*

Capítulo 20

**Práticas pedagógicas e representações  
sociais: questões para o cenário  
da pandemia e pós-pandemia** ..... **446**

*Maria Alzira Leite*

*Carla Geralda Leite Moreira*

**APRENDER NA (INTER)DEPENDÊNCIA É PRECISO:  
SENTIDOS DA (IM)PERMANÊNCIA VIRTUAL**

Capítulo 21

**Pandemia do novo coronavírus**

**e educação:** responsabilização  
das mulheres nas atividades remotas  
dos(as) filhos(as) no município  
de Cascavel-PR..... **466**

*Danielli Maria Neves da Silveira  
Dyeniffer Jessica Bezerra Parisoto*

Capítulo 22

**Educação em tempos de pandemia:**

compartilhando experiências  
do nosso cotidiano..... **487**

*Célia Regina Machado Jannuzzi Loureiro  
Allan Rocha Damasceno  
Joana da Rocha Moreira  
Maria Aparecida Mendes  
Rosângela Costa Soares Cabral*

Capítulo 23

**Reflexões sobre os desafios da possível**

**educação inclusiva durante a pandemia..... 505**

*Mariana Pinkoski de Souza  
Adilson Cristiano Habowski*

Capítulo 24

**Educação inclusiva e ensino remoto:**

entraves e possibilidades ..... **533**

*Aparecido Fernando da Silva  
Lilian de Oliveira Batista  
Lúcia Helena Carvalho Gonzalez  
Vanessa Aguiar Oliveira Laja  
Michel da Costa  
Elisabeth dos Santos Tavares*

Capítulo 25

**O uso de Podcast para o ensino  
de geografia no período da COVID-19:**

lições para o cenário pós-pandêmico..... 557

*Carolina Lima Pimentel  
Eduardo Tavares Damas*

Capítulo 26

**O currículo na educação básica:**

contratempos no ensino com  
o contexto da pandemia covid-19 ..... 576

*Ana Carolina Neumann Barbiero  
Elizandra Daneize dos Santos  
Karine Albano*

Capítulo 27

**Novos tempos, novos seres,  
novos saberes:** uma proposta

didático-pedagógica por meio  
de metodologias ativas no ensino híbrido..... 592

*Beatriz Helena Dal Molin  
Iara Mikal Holland Olizaroski  
Cleuza Maria Reichert*

Capítulo 28

**As práticas pedagógicas  
e os processos de ensino  
e de aprendizagem**

**em tempos de pandemia ..... 618**

*Claudeci de Paula de Almeida*

Capítulo 29

**O que esperar quando o inesperado**

**acontece?** Reflexões de como a pandemia

mudou nossa rotina..... 635

*Cliciane Magalhaes da Silva*

*Ana Deuza da Silva Soares*

*Jamilla de Nazaré de Oliveira Almeida*

**Sobre o organizador e a organizadora..... 654**

**Sobre os autores e as autoras ..... 656**

**Índice remissivo..... 682**

# A APRENDIZAGEM NÃO PODE PARAR

*Lucia Santaella<sup>1</sup>*

A aprendizagem é o gerador do conhecimento. Sem o esforço e a entrega que a aprendizagem exige, o conhecimento estaria fadado à estagnação. Desde tempos imemoriais, a aprendizagem depende da transmissão. Mesmo quando ainda não eram chamados de professores, os transmissores eram aqueles que, com os meios e com as visões de mundo que o seu tempo lhes disponibilizava, passavam a memória do conhecimento para as gerações mais jovens, garantia da continuidade da sociedade em que viviam.

Existe hoje um certo consenso entre especialistas de que o cérebro humano tem uma natureza plástica, quer dizer, cérebro que continua, não importa a passagem do tempo, aberto à imersão na aprendizagem. Entretanto, cérebros em estado de abertura ávida à aprendizagem são aqueles das crianças e dos jovens. Essa é uma das razões, entre muitas outras, que a formação educacional foi se tornando cada vez mais imperiosa desde que o conhecimento se tornou laico e deu início à sua demanda expansiva até dar atualmente nas sociedades contemporâneas hipercomplexas que devem ter na educação sua mola de desenvolvimento. Não são poucos os exemplos de países que superaram muitas de suas contradições por meio de prioritário investimento político, econômico e cultural em educação.

Infeliz e lamentavelmente esse não é o caso do Brasil. Continuamos à espera de uma perspectiva saudável de futuro, em

<sup>1</sup> Pesquisadora 1A do CNPq, professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).



que a educação possa assumir o papel preponderante que lhe deveria caber. Foi nesse cenário de carência endêmica, desconhecido ou ignorado apenas por aqueles que se mantêm de olhos fechados, que nos vimos instalados na pandemia, agora, inclusive, rebatizada de sisdemia (a síndrome da pandemia), deste fatídico ano de 2020 que, neste país, pôs fundo o dedo na ferida de uma série de crises, até então dissimuladas, agora interrelacionadas: crise sanitária, social, política, econômica e, como não poderia deixar de ser, educacional.

Da noite para o dia, nós professores, dormimos instalados no hábito das nossas tarefas presenciais e acordamos sob o decreto do isolamento, fechados entre nossas paredes. O que fazer? Parar, impossível. Seria perto de um crime contra as crianças e os jovens, em quaisquer níveis de ensino. A aprendizagem não pode parar. Aprender é preciso, em quaisquer circunstâncias. Mas aprender existe no binômio do ensinar, do diálogo, da troca, do encorajamento e da inspiração.

Hoje, aquele que ensina se chama professor. O que é ser professor? É uma profissão. De fato, uma profissão a seu modo e que depende do nível de reconhecimento que cada cultura no tempo e no espaço lhe dá. É também uma missão, talvez por isso, distinta de outras formas de trabalho. Missão voltada para o crescimento do outro, alimentada por empatia, solidariedade, compartilhamento, doação, simpatia, paciência e compreensão. Esses são ingredientes na composição dessa prática, sem os quais a prática perderia todo o sentido que faz dela o que é. Ser professor, contudo, e esse é o seu grande segredo, é uma paixão, e como toda paixão, mais sentida do que explicável, nasce e se mantém em função de uma atração irresistível por uma prática que não apenas dispensa, mas expulsa qualquer forma de egoísmo. Uma prática voltada para a alteridade do outro. O outro na singularidade do seu ser. Singularidades que se definem no coletivo, sem que sejam perdidos os traços irreduzíveis de cada um.

Hoje, coincidentemente, celebra-se o dia do professor. Aproveitando a sincronia, faço deste prefácio um prefácio-homenagem. Sem pieguice, nem sentimentalismos, sobretudo, sem mistificações, tão só e apenas a busca para chegar no ponto exato da verdade de uma tarefa que é ímpar, a tarefa de ser professor. Nunca tanto quanto agora uma homenagem se tornou tão oportuna. Não apenas no Brasil, em outros países também, mas no Brasil, sempre no enfrentamento de adversidades indescritíveis, a pandemia, com tudo que ela trouxe de temores, dores, dúvidas, ansiedades, angústias e incertezas, não levou os professores a cederem ou se afastarem um dedo de seus papéis. Enfrentaram o touro a unha. Em tempo recorde, mesmo aqueles que não dispunham de familiaridade com os meios digitais, buscaram um caminho para continuar, para encontrar uma fenda na realidade adversa por onde passar a voz da transmissão, ponto de encontro entre quem ensina e quem aprende, muitas vezes em trocas reversas.

Em um contexto insalubre, à beira do colapso, confusões no Ministério da Saúde repercutindo em todos os outros âmbitos e certamente caindo meteoricamente também na Educação, veste como uma luva a frase que costumo repetir de que, para ser professor neste país, é preciso ter um certo parentesco com os bêbados, os loucos e os santos. Embora em situações mais habituais a frase pudesse soar como uma hipérbole, exagero retórico, ela encontrou sua exatidão em tempos de pandemia.

No prazo de horas ou poucos dias, possíveis ferramentas e meios começaram a ser vasculhados e suas aplicações, viabilidade e adaptações à diversidade de contextos, avaliadas. Em muito pouco tempo, soluções emergenciais do universo digital vieram à tona, cada uma escolhida de acordo com as circunstâncias e disponibilidade: Moodle, Teams, Zoom, Meet e até mesmo o Whatsapp. A aprendizagem não pode parar, esse é o mote. Nas instituições mais privilegiadas, instaurou-se um cenário de apoio, em outras, entretanto, a luta se deu

a ferro e fogo. Muitas vezes aos trancos e barrancos, outras vezes tropeçando, improvisando, mas sempre aprendendo e adaptando-se para poder ensinar, professores, com a potência de suas vontades, puseram e continuam pondo, de algum modo, suas imagens e vozes no ar porque, para cada qual e para o bem coletivo, a aprendizagem não pode parar. Há algo de heroico nisso, não o heroísmo das grandes celebrações, mas o heroísmo pautado no cotidiano de uma missão que se cumpre na seiva da paixão.

Este livro que ora prefacio é precioso porque desenha e cartografa situações educacionais diferenciadas vividas no contexto brasileiro da pandemia. Os parágrafos, que escrevi acima, brotaram do efeito comovido que a leitura desses artigos provocou em mim. O que este volume apresenta é uma coletânea de artigos escritos por educadores que pegaram o pássaro no ar, ao registrar, analisar e avaliar as ações educativas resilientes, obstinadas na sua missão de fazer chegar ao seu destino a palavra, os grãos das vozes do ensino enquanto ainda caem sobre a realidade as sombras do voo do Covid-19.

O livro é composto por textos exemplares de situações educacionais vividas e localizadas em distintas partes do país. Que caminhos e soluções foram encontrados, entre falhas e superações, sempre na busca da continuidade. Não apenas isso, que, aliás, já seria muito, o livro está também pontilhado de textos mais reflexivos e críticos. Os meses transcorridos neste ano trouxeram às nossas telas comentários de educadores chamando atenção para o fato de que ensino emergencial, com todos os improvisos que ele traz, não pode ser confundido com o ensino planejado e sistematizado da Educação a Distância. Não creio que aqueles que estão praticando o ensino remoto, como educadores que são, tenham deixado de tomar consciência dessa diferença, de fato, relevante. Mas a emergência, como o próprio nome diz, tem a função de dar conta de uma situação sob o signo do imprevisto às custas do esforço e luta pela sobrevivência

de uma condição que precisa ser conservada, não obstante suas falhas e limites.

Também chegaram a nós comentários e mesmo estudos sobre a sobrecarga psíquica e física provocada pela ausência da presença corpo a corpo em uma conjuntura educacional. De fato, entre a presença remota, que é uma presença paradoxal, metonímica, da parte pelo todo, e a presença plena do estar com o outro nas vicissitudes do aqui e agora, interpõem-se distinções semióticas cruciais. Na comunicação presencial, face a face, mesmo que a uma distância de dois ou três metros, vários canais perceptivos entram em ação, pois estão também agindo vários sistemas de signos: olhar, paisagens do rosto, tensão ou distensão da postura corporal, gestualidade, timbre, entonação e volume da voz, ritmo e cadência da fala em sincronia com a corporalidade, prontidão ou lentidão reativa etc. Enfim, o que se tem aí, no calor da presença, é um concentrado turbilhão de signos e sinais que, inclusive, acionam reações afetivas e emocionais. Na situação online, tudo isso fica reduzido à imagem enquadrada em um caixote visual e à voz maquinal, às vezes ou uma ou outra. Isso aumenta a tensão comunicacional porque a naturalidade do enxame semiótico, que funciona de modo intuitivo e sincrônico, fica, até certo ponto, perdida. Contudo, de uma forma ou de outra, o alvo a não se perder de vista é que processos de ensino-aprendizagem, sempre sagrados para a continuidade da vida inteligente, não devem cair no vazio.

O livro, certamente, está pontilhado de ecos de vozes preciosas como a de Paulo Freire, do dialogismo polifônico de Bakhtin e, inclusive, da crítica às posições defendidas por Giorgio Agamben diante da pandemia. Essas posições, efetivamente, controversas, provocaram um certo frisson em nosso contexto. Contudo, embora não esteja acima do bem e do mal, Agamben está certamente acima de si mesmo, ou seja, sua obra apresenta uma grandeza cujo valor é bem mais significativo do que reações imediatistas sob impacto do

choque e mesmo abalo sísmico que a pandemia provocou sobre todas as certezas humanas.

No oceano das incertezas em que estamos mergulhados, portanto, há que abriremos os olhos, os ouvidos, nossos sentidos e mentes para um estado de alerta, despojado de apriorismos ou crenças fixas, que nos permita enfrentar, da melhor maneira possível, as tarefas que estamos destinados a desempenhar, não obstante a roupagem de Sísifo que, muitas vezes, podemos sentir estamos vestindo. Em meios aos altos e baixos, esperanças e desalentos que intermitentemente nos visitam, para nós, educadores, este livro, que aqui tive o prazer de apresentar, funciona como uma inspiração e uma força encorajadora por nos trazer a certeza, a inquestionável certeza de que não estamos sós. Estamos juntos.

São Paulo, 15 de outubro de 2020.



# PARTE I

**Sociedades  
contemporâneas  
hipercomplexas:**

fake news,  
pandemia  
e ensino remoto



*Adilson Cristiano Habowski*  
*Elaine Conte*

# **Fake news, pandemia e os multiletramentos digitais**

## RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão sobre a questão das *fake news* e suas repercussões por interação social em todos os âmbitos da vida, especialmente nesse período de pandemia. Tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre como o contato com as *fake news* (informações falsas) pode causar interferências nos processos educativos e nos múltiplos cenários da sociedade. Em um contexto epidêmico de saúde pública, a comunicação é primordial para manter informada a sociedade sobre a atual situação de distanciamento físico e as medidas necessárias para controlar a pandemia. Dessa forma, este artigo propõe trazer uma contribuição para que os professores e a comunidade possam refletir sobre as distorções da linguagem digital e as informações errôneas vinculadas à questão das *fake news* em meio aos multiletramentos digitais. Finalmente, são tecidas considerações sobre os multiletramentos digitais como uma forma de diálogo pedagógico, que envolve a mobilização de um conjunto de letramentos e práticas sociais entrecruzadas de forma mútua e sensíveis aos contextos vitais como condição para o enfrentamento das *fake news* na educação, para reconhecer, compreender e revisar as manifestações, perplexidades e banalidades recentes.

Palavras-chave: *Fake news*. Pandemia. Educação. Multiletramentos digitais.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Hoje estamos interconectados diariamente para sobreviver no mundo do trabalho e da vida, pois em situação de pandemia vivemos trabalhando de casa via internet articulados aos ambientes profissionais e às instituições educacionais. Cabe notar que desde dezembro de 2019, na cidade de Wuhan/China, fomos alertados, quase em tempo real, por tecnologias e aparelhos interconectados mundialmente dos primeiros casos de pessoas acometidas de uma doença respiratória grave causada por um novo vírus até então desconhecido<sup>1</sup>. Cada vez mais, as tecnologias têm revolucionado a vida humana por conta do poder inscrito na mobilidade informacional, da conexão instantânea e ubíqua (SANTAELLA, 2019). “Estamos em um mundo caracterizado por interação social constante. Se a escola ignorar a amplitude da comunidade à qual pertencem as novas gerações estará excluindo da vida escolar grande parte da experiência social e cultural cotidiana” (BANNELL et al., 2016, p. 117). As formas de comunicação na contemporaneidade também passam a sofrer distorções, a partir da manifestação de múltiplas culturas, encorajando inclusive práticas de disseminação de fatos fabricados em notícias falsas - as *fake news*<sup>2</sup>. Para Soares (2002, p. 156), há uma pluralização de letramentos, ou seja, “diferentes espaços

- 1 A nomenclatura oficial desse microrganismo o *International Committee on Taxonomy of Viruses* definiu como *Severe Acute Respiratory Syndrome – Related Coronavirus 2* (SARS-CoV-2). Em fevereiro de 2020, a World Health Organization (WHO) redefiniu a doença causada por este vírus como *Coronavirus Disease-2019* (COVID-19). A acelerada transmissão e disseminação global da doença (por contato, aglomerações, viagens) fez com que a *World Health Organization* decretasse a pandemia (DUARTE; QUINTANA, 2020).
- 2 “As *fake news* consistem em informações não verdadeiras transmitidas por meio de mensagem, áudio, imagem ou vídeos editados para atrair a atenção do leitor no intuito de desinformá-lo e obter algum tipo de vantagem sobre ele, sem que haja fonte verdadeira determinada, mas apresentando uma maquiagem que transparece uma aparente credibilidade para quem as recebe” (SOUSA JÚNIOR et al., 2020, p. 336). Ireton e Posetti (2018, p. 7) acrescentam que nas *fake news* - “a expressão *notícias falsas* é um oxímoro que se presta a danificar a credibilidade da informação que de fato atende ao limiar de verificabilidade e interesse público – isto é, notícias reais”.

de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita que resultam em diferentes letramentos”.

Tais relações de poder inscritas nas tecnologias digitais permitem aos sujeitos fazer circular informações rapidamente causando efeitos sob a forma de atos de fala *locucionários*, *perlocucionários*, *ilocucionários* (HABERMAS, 1994), ou de novas roupagens, mestiçagens, reproduções, distorções e até manifestações impensadas de mundos. Em plena pandemia diferentes nações, por meio de políticas públicas e meios de comunicação, procuram implementar o isolamento físico e social indicado pela *World Health Organization* (WHO), para desacelerar a transmissão do novo coronavírus (COVID-19) e evitar aglomerações de pessoas.

Quando a pandemia foi anunciada, as redes de comunicação em uma grande escala e rapidez disseminaram a informação de modo mais veloz que o próprio coronavírus, daí a preocupação deste trabalho. Por essa razão, este artigo traz as seguintes inquietações: Quais impactos e efeitos das *Fake News* no período da pandemia do coronavírus? Os multiletramentos digitais<sup>3</sup> seriam formas de encorajar as práticas educativas de leitura e escrita no enfrentamento das *fake news* para garantir a democratização dos conhecimentos e a correção das informações errôneas? São muitas as reflexões que este contexto nos possibilita e sem a pretensão de apresentar uma perspectiva fechada, ousamos abrir novos horizontes de análise tendo em vista as múltiplas culturas educativas. Para tanto, temos alicerce na abordagem hermenêutica voltada para a compreensão das contradições das produções humanas presentes nos textos e discursos, num processo cooperativo voltado para o diálogo com as diferenças e ao exercício de criação cultural com as experiências no e do mundo.

3 Os multiletramentos digitais são projetados e embasados nos estudos de Paulo Freire (1989), que defende as diversas formas de falar a palavra e de ler o mundo, a si e as produções textuais em suas variadas formas de expressão e representação, sempre conectadas com a realidade e com os contextos sociais (recentemente em Magda Soares e Roxane Rojo).



De acordo com Habermas (1994, p. 222), “a compreensão hermenêutica se endereça por sua mesma estrutura a garantir, dentro das tradições culturais, a autocompreensão possível dos indivíduos e dos grupos, que oriente a ação, e uma compreensão recíproca entre os indivíduos e os grupos com tradições culturais distintas”. A atitude hermenêutica é a garantia da fusão de horizontes interpretativos no encontro com as tradições culturais que se reconhecem mutuamente, conferindo as condições básicas para o diálogo hermenêutico. “O esforço hermenêutico almeja a apropriação de sentido, presente em cada momento uma voz silenciada que deve ser novamente despertada para a vida” (HABERMAS, 1994, p. 351).

A busca pela humanização das relações intersubjetivas implica o empenho não violento por ataques desleais (*fake news*) em busca da liberdade cooperativa que nos constitui no encontro com as diferenças. Para Hermann (2002, p. 83), a hermenêutica permite “que a educação torne esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico”. A linguagem é o alicerce para a construção do conhecimento em suas múltiplas diferenças e reciprocidades, uma vez que os debates educativos necessitam de uma abertura para pensar os problemas que envolvem a sociedade emergente.

Em um sentido mais amplo, o trabalho de produção das culturas e linguagens, em meio aos multiletramentos digitais (ROJO, 2012, 2013), conversa com as perspectivas de Paulo Freire (1989) e Magda Soares (2002), visto que ambos partem da experiência sociocultural cotidiana, do não acomodamento a uma técnica de leitura ou a um único método, buscando abordagens críticas, democráticas, políticas, éticas e estéticas. Essas referências defendem que a leitura do mundo precede a leitura da *palavramundo* (FREIRE, 1989), do alfalettrar (SOARES, 2002), que possibilita recuperar para o âmbito da leitura e da escrita o compromisso e a responsabilidade com os sujeitos de expe-



riências diferentes, de linguagens plurais e capazes de (re)elaborar a própria história. Paulo Freire (1997, p. 27-38) dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática, de um ensino crítico, desafiador, persistente e que reconhece a realidade, visto que igualmente demanda a leitura da palavra, do mundo e do contexto, ou seja:

A forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo está, de um lado, na não negação da linguagem simples, *desarmada*, ingênua, na sua não desvalorização por constituir-se de conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial; de outro, na recusa ao que se chama de *linguagem difícil*, impossível, porque desenvolvendo-se em torno de conceitos abstratos. Pelo contrário, a forma crítica de compreender e de realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe.

Inicialmente, abordamos o fenômeno das *fake news* tomando por base as recentes discussões de Santaella (2019), Han (2017, 2018), Amaral (2012), Sastre; Oliveira; Belda (2018), apresentando um breve panorama. Na sequência, delineamos algumas pesquisas recentes sobre as *fake news* no contexto da pandemia: perspectivas de multiletramentos digitais, de acordo com os estudos de Sousa Júnior et al. (2020), Buckingham (2010), Buzato (2003), Araújo e Glotz (2009), Santos e Almeida (2020), Rojo (2012, 2013), entre outros autores. Por fim, sugerimos pistas com outros textos pelo viés dos letramentos críticos (SOUZA, 2011), buscando uma compreensão abrangente de leitura expandida das realidades vigentes, para dar conta das necessidades e dos processos de inclusão digital e dos multiletramentos que englobam as diferentes formas de textualidade na leitura de imagens, técnicas, interpretações das mais variadas mídias, no sentido de enfrentar a desinformação e frear a transmissão e a propagação das *fake news*.

## O FENÔMENO DAS *FAKE NEWS*

A informação é um meio para formar opiniões, bem como para expressar olhares, sentimentos, ações, formatar saberes e práticas de uma comunidade. Para a transmissão da informação vem ocorrendo mudanças significativas nos modos de comunicar, por meio das multimídias, incluindo, recentemente, a programação de um amplo envio de informações para interferir politicamente e perturbar a formação da opinião pública. Com o avanço tecnológico, a expansão da internet e das redes sociais, o sujeito transformou-se em um *prosumer*, ou seja, um criador de produtos e informações, possibilitando que os usuários da internet criem e publiquem seus próprios conteúdos (alguns com financiamento público) para uma audiência que pode ser global, conforme a ampliação de sua interconexão e ampliação da natureza do digital sem fronteiras (AMARAL, 2012). De fato, o conceito *fake news* popularizou-se mundialmente a partir do seu uso na política, sobretudo, a partir da vitória presidencial de Donald Trump nos Estados Unidos da América (EUA). Neste cenário, três palavras que entraram exaustivamente no cotidiano de domínio público: *bolhas*, *notícias falsas* e *pós-verdade* passaram a ser compartilhadas “em conversas, notas e matérias em jornais e revistas, *posts* e compartilhamentos nas redes sociais, *blogs*, debates em eventos, conferências, discussões filosóficas e pesquisas científicas” (SANTAELLA, 2019, p. 10). Cabe notar que as *fake news* não se reduzem a conjuntura política e tem se alastrado em todos os âmbitos da vida e gerado interferência nos múltiplos cenários da sociedade.

Pistas serão aqui propostas por Sastre, Oliveira e Belda (2018), nas investigações sobre *fake news* na conjuntura política brasileira, especialmente quando indicam a existência de motivações financeiras que incentivam a criação e o compartilhamento de *fake news* na internet. O número de acesso em matérias informativas falsas e

sensacionalistas que alimentam as inverdades e incitam o ódio são extremamente rentáveis àqueles que têm a finalidade de desinformar determinados grupos vulneráveis a notícias falsas. De acordo com Nascimento (2020, p. 253),

As *fake news* têm se mostrando capazes de abalar princípios democráticos em direção à demagogia populista e ao autoritarismo. Esse tipo de instrumento da mentira organizada disseminado pelas redes sociais prejudica o convívio político em comum, instigando as pessoas à intolerância. As redes sociais em dado período proporcionaram a aproximação de pessoas com ideias para melhorar a participação democrática, no entanto, a mentira política alastrou-se pelo uso de *fake news* e atiou a disseminação de posições ideológica autoritárias através de uma intimidade mórbida entre alguns governantes e governados.

A invisibilidade de tais mecanismos empregados por poderosas companhias de tecnologia têm seu *design* destinado a retratar a própria bolha de desejos e crenças a que pertencemos. Trata-se de uma questão paradoxal, pois a retroalimentação de ideias cria um solo fértil para a polarização de opiniões desinformadas e radicais. Quando recebemos informações que confirmam as nossas crenças automaticamente rejeitamos tudo o que rompe com nossos hábitos (de pensar diferente), criando as nossas próprias bolhas para não transformar os modos de agir. “Esse tipo de exposição seletiva, em que as escolhas são tanto explícitas quanto implícitas, é alimentado pelas tendências homofílicas que fazem parte do funcionamento do psiquismo humano” (SANTAELLA, 2019, p. 17). Seguindo essa lógica de raciocínio, “a mente humana funciona por reconhecimento de padrões, sendo atraída por padrões já conhecidos em detrimento dos desconhecidos. Justo por isso, gasta-se muito menos esforço e energia mental diante da mesmidade do que diante da alteridade”, no sentido de uma pedagogia da tolerância que acolhe a pessoa como ela é (SANTAELLA, 2019, p. 18).

De acordo com o filósofo sul coreano Byung-Chul Han, o momento em que estamos vivendo, com os novos meios e técnicas de comunicação corrói cada vez mais a relação de alteridade e cria novas intranparências da informação. O mundo digital é pobre em alteridade, em escuta sensível e em resistência (auto)crítica. Nos círculos virtuais em nada virtuosos, o eu narcísico pode mover-se praticamente desprovido do *princípio de realidade* que seria um princípio do outro e da resistência. A virtualização e digitalização dos roteiros vitais pelo barulho das máquinas tem levado ao desaparecimento da experiência do contato com a realidade, algo que nos oferece resistência às informações falsas ou comunicação distorcida.

O sujeito do desempenho dispõe de uma quantidade exagerada de opções fabricadas e já não é capaz de estabelecer leituras críticas, interligações e relacionamentos consigo mesmo e com os outros, a não ser exposto ao consumo de mercadorias ativadas pela informação. “O ego pós-moderno emprega grande parte de sua energia da libido para si mesmo. O restante da libido é distribuído em contatos sempre crescentes e relações superficiais e passageiras” (HAN, 2017, p. 92). Neste ponto, o sujeito é reduzido ao valor de objeto comercial, ao obsoleto e massificado, recaindo num vazio existencial de informações desconectadas do próprio mundo ou das atrocidades capitalistas impostas pela complacência em relação à forma de exploração implantada. “O hipercapitalismo atual dissolve totalmente a existência humana numa rede de relações comerciais. Ele arranca a dignidade do ser humano, substituindo-a completamente pelo valor de mercado” (HAN, 2017, p. 127).

Basta você discordar da opinião de um gestor, dizer não à sobrecarga de trabalho e ao mundo das redes sociais para ser excluído do trabalho ou de uma sociedade de sugadores da informação alheia<sup>4</sup>.

4 O conjunto dessas facetas movidas por interesses de dinheiro e poder da informação é apresentado no documentário *O dilema das redes* (2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7X54fS0SQyw> Acesso em: 07 out. 2020.

Essas condições retomam a ideia dos marginalizados do passado, aqueles que não consumiam o que produziam, agora sem experiências vitais e reféns do próprio futuro linear, sujeitos desintegrados pelo sistema e invisibilizados pelo excesso de trabalho (desumano/sub-humano) de um mundo sem solidariedade, afetos e lembranças de casas sensoriais.

Dada a aceleração temporal do mundo das redes, Santaella (2019, p. 13-14) desvela “o fato de que o Google personaliza o que cada usuário obtém como resposta às suas buscas. [Sendo] uma espécie de espelho unilateral que reflete tão só e apenas nossos próprios interesses, enquanto os algoritmos observam tudo o que clicamos”. O problema disso, segundo as análises da autora, é que tal personalização feita por filtros de máquinas de buscas ou mídias sociais promove segregação ideológica, tendenciosidades e reverbera no coletivo, porque torna as pessoas vulneráveis a manipulações políticas, frequentemente a serviço de interesses unilaterais, com propagandas e subversão dos usuários em bolhas de informações, assuntos, contra novas ideias, estreitando horizontes de mundo. “A unilateralidade de uma visão acaba por gerar crenças fixas, amortecidas por hábitos inflexíveis de pensamento, que dão abrigo à formação de seitas cegas a tudo aquilo que está fora da bolha circundante” (SANTAELLA, 2019, p. 16).

Nessa mesma perspectiva, Han (2018) aponta que no mundo digital todos são domesticáveis em potencial, pois a comunicação compulsiva torna o ser incapaz de raciocínio, distanciamento crítico e afeto diante da perda de respeito pelo outro e pela autoridade da experiência, momento em que entra em jogo a dispersão e a desintegração generalizada. Han (2018) concentra o seu estudo nos confrontos com a comunicação digital identificada com a lógica da embriagues perceptiva, cegueira e estupidez coletiva da globalização do desrespeito recíproco de viver no enxame. Nesse sentido, apresenta uma discussão sobre a rápida ascensão da mídia digital e

a incapacidade de elaboração humana desses instrumentos culturais, que deixa o espaço público na perspectiva do exame, sem ação reflexiva e sem filtro conjunto no embate com as informações digitais.

Nesse ponto, “à medida que cresce o papel das mídias sociais na difusão de informações, há também um perigo crescente de reforço das bolhas de filtro. Isso se repete no caso do tráfico de notícias” (SANTAELLA, 2019, p. 20). Embora haja um efeito democratizante destas buscas para expandir gostos musicais ou livros, elas também são classificadas por conteúdos parciais (de algoritmos, *softwares* e inteligência artificial) e baseadas na popularidade para fins mercadológicos.

Nesse cenário, cabe ao usuário avaliar os perigos disfarçados de informações e os benefícios dos conteúdos visitados, além da possibilidade que tem de bloquear os atributos de personificação ou apagar arquivos de buscas (tags e links), daí a relevância e o papel dos professores como referenciais para dar base ao trabalho de uma leitura crítica e criativa dessas novas intransparências e perplexidades. Aliás, muito vai depender da capacidade de ensinar a compreensão, as formas de filtragem e aprendizagem com exercícios autocríticos, ou seja, de uma formação socioeducacional que habilite os sujeitos para colocar seus posicionamentos à prova (SANTAELLA, 2019). Agora, cabe a todos nós a reavaliação das bolhas filtradas da era digital, que funcionam como espelhos para neutralizar a ansiedade e instabilidades emocionais, produzindo a impressão equivocada de que estamos corretos em informações, “especialmente na política, campo sobre o qual recaem as maiores preocupações acerca das *fake news* (notícias falsas)” (SANTAELLA, 2019, p. 23).

Na verdade, tais difusões com base em inverdades “visam influenciar as crenças das pessoas, manipulá-las politicamente ou causar confusões em prol de interesses escusos” (SANTAELLA, 2019, p. 29). Esse consumo de informações, disseminação de falsas notícias e boatos são levados ao extremo e não passam por regulações ou



padrões de avaliação externos às confusões do barulho digital, pois não existem regras para a aceitação dos pronunciamentos. Parece que foram sucumbidos os princípios da conversação em processos de produção de conhecimento histórico-educacional pela lógica dos caça-cliques, cuja mensagem emocional ou por insistência atrai mais curtidas do que o seu conteúdo de acesso à álbuns falsos. Assim, “o sensacional atrai o clique que atrai mais compartilhamentos. Quanto mais tráfico houver, tanto maior será a difusão do engano cujo modo de propagação é regido, sobretudo, pelo apelo emocional não filtrado pela razoabilidade do bom senso” (SANTAELLA, 2019, p. 32).

Com o mar digital de alta velocidade entrando nas esferas dos mercados financeiros, outras formas de escuridão fantasmagóricas emergem na transparência crescente da comunicação entre algoritmos e máquinas, que conduzem a guerras comerciais, para além da *força humana* (HAN, 2018). Efeitos destrutivos, no que se refere às dimensões de tempo, espaço e de relações sociais, pela rápida circulação de informações e do capital doutrinator vem caracterizando a nossa sociedade, que vive uma postura de recepção passiva de imagens que entretém e são tornadas consumíveis, sem um filtro capaz de esboçar qualquer tipo de choque ou estranhamento.

Em meio às incontáveis opiniões e opções individuais, as ideologias que formam um horizonte político de decisão existencial se degeneram e se tornam um *sem discurso*. Tal dimensão é aprofundada por Han (2018), ao tratar de *cidadãos a consumidores* pelo viés da *democracia desideologizada* quando os políticos são substituídos por especialistas que administram e otimizam o sistema. Tanto representantes políticos quanto partidos seriam superficiais, assim como o “botão de curtir é a cédula eleitoral digital [e] um rápido toque com o dedo substitui o discurso” (HAN, 2018, p. 116-117). Nessa perspectiva, a responsabilidade social é suprimida e se aproxima do *marketing digital*.

A propagação de *fake news* como fonte para ganho financeiro é manipulada pela desinformação que influencia a visão dos sujeitos sobre os fatos, causando confusão e banalidades que servem para alimentar projetos políticos. Embora as bolhas não são as causadoras das *fake news*, elas ajudam no seu processo de propagação. Nessa lógica, Santaella (2019, p. 34) refere que um pouco menos prejudiciais são os memes, “uma criação popular crivada de imaginação visual”, no entanto, podem converter o riso com a finalidade de criticar em pretexto sensacionalista para difundir preconceitos, crenças ou mentiras, tendo como slogan afirmativo - um jornal isento de verdade. Há ainda nas redes a velocidade ímpar do jornalismo online com títulos e imagens que não permitem a verificação dos fatos, cuja potência propagadora tende a capturar as pessoas em relações que incubam seus próprios preconceitos. Seguindo a perspectiva de Lama e Philipson (2019, p. 153),

O novo engajamento político diz respeito, portanto, a fazer as imagens técnicas servirem ao diálogo e não a se contrapor às imagens: *é que os novos revolucionários são imaginadores, eles produzem e manipulam as imagens*, ou seja, injetam valores e politizam as imagens. Em certo sentido, então, a tarefa revolucionária passaria, pode-se pensar, por lidar com os feixes de envio de mensagens via WhatsApp, pelo manejo do Twitter, a defesa contra robôs e perfis falsos, a linguagem dos memes, desprogramando seu uso fascista, imperativo, monológico, por meio por exemplo de paródias, gerando diálogos, reflexões, críticas.

Diante da era da *pós-verdade política*, coloca-se em “evidência o cerne do que há de novo na política: a verdade já não é falseada ou contestada; tornou-se secundária”, pois a visão enganosa do mundo que visava convencer em outros tempos agora dá lugar à política de *reforçar preconceitos* (SANTAELLA, 2019, p. 47). Afinal de contas, os preconceitos se tornam *altamente inflamados (política da pós-verdade)* e à margem, por denotarem “circunstâncias nas quais fatos objetivos

são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal” (SANTAELLA, 2019, p. 48). Nessas circunstâncias, o prefixo pós significa não só depois de um evento ou situação específica como pós-guerra, mas corresponde a um tempo em que um conceito se tornou sem valor ou justificação (como pós-moderno e pós-digital). Santaella (2019, p. 50) acrescenta ainda que “uma mentira dita uma única vez permanece como mentira, mas uma maneira repetida milhares de vezes torna-se verdade”, visto que a história ficcional falsa opera no *marketing* e na publicidade.

A descentralização da informação e as tendências propagandísticas ideológicas, sem compromisso com a verdade dos fatos, criam ainda o ceticismo generalizado e o sentimento de desconfiança do que são evidências científicas em relação às divulgações do conhecimento, num clima de anti-intelectualismo e de pensamento anticientífico. Em ecossistemas nebulosos, “os ambientes cognitivos tornam-se de tal maneira confusos e caóticos que fica muito difícil lidar e, porventura, controlar a disseminação de pós-verdade cujo poder de proliferação aumenta em situações ultrapartidárias” (SANTAELLA, 2019, p. 52). Em situações em que a veracidade dos fatos é o que menos importa, provocando crises de valores e conversações polarizadas, é preciso desmascarar os véus de fumaça, os ambientes tóxicos, competitivos e a pulverização desses sites ou posts, averiguando os interesses que estão em jogo. Tendo em vista esses elementos de multiplicidade, cabe retomar a potência do diálogo pedagógico para analisar as informações e *escovar a história a contrapelo*, algo fundamental para pensar na contracorrente ao nosso tempo, fazendo provocações, questionamentos dos olhares e saberes, visando a (auto)compreensão conjunta que confere autonomia para sair da condição de massa de manobra (BENJAMIN, 1985).

Um outro aspecto é partilhado por Santaella (2019), quando diz que para se compreender minimamente de onde vêm as atuais

controvérsias é preciso rever *A estrutura das revoluções científicas*, de Thomas Kuhn (1962), pois, antes de Kuhn, a ciência era concebida como reunião de fatos, teorias e métodos. Em suas palavras, “foi justamente contra essa visão linear e progressiva que a obra de Kuhn se insurgiu, produzindo uma verdadeira revolução historiografia da ciência” (SANTAELLA, 2019, p. 55). Esta tese desvelou que o avanço científico ocorre por mudanças de paradigmas (matriz disciplinar), novos episódios não-cumulativos, nos quais as realizações científicas entram em questão e crise, sendo substituídas total ou parcialmente por outras. Cabe destacar a atualidade do pensamento de Walter Benjamin (1985, p. 115), no texto *Experiência e pobreza*, datado de 1935/1936, quando afirma:

Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem [...]. Pois, qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? [...]. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge, assim, uma nova barbárie [...].

Nesses entrelaçamentos investigativos, Kuhn (1962) evidencia que as ciências, além de serem construções humanas, são também dinâmicas sociais e históricas, o que resulta, portanto, uma nova compreensão referente aos processos científicos. Com base em Kuhn (1962), podemos compreender que a ciência evolui pelo seu conceito e suas crises, e não pela acumulação e domínio de conhecimento, mas através de revoluções e transformações coletivas. Dessa forma, a ciência evolui por crises, na medida em que problematiza a emergência da vida e dá visibilidade aos saberes da realidade para incluir aos debates aprendentes, os únicos conhecimentos aceitáveis para evoluções e revisões de informações em relações a outras ambiências formativas. Assim, o conhecimento depende de ambientes de formação que reorganizem o que é científico, que não é isento de opinião (neutro ou de verdades absolutas), em vista da comunidade

acadêmica, da anuência da sociedade, do trabalho e aceitação coletiva, e que acontece por reconstruções narrativas confiáveis.

Porém, “é preciso reganhar a autoridade da ciência. Na situação atual, os cientistas devem reaver sua respeitabilidade [e], isso ainda implica apresentar a ciência em ação”, para não recairmos em incertezas e máscaras de que todos perseguem o poder, inclusive a ciência como campo da produção de conhecimento (SANTAELLA, 2019, p. 58). “Contra isso, a ciência deve usar de modo confortável conceitos como verdade, fatos, a realidade lá fora e a aceitação de que a avaliação de reivindicações do conhecimento deve necessariamente implicar julgamentos normativos”, fortalecendo as evidências científicas para a política democrática contemporânea (SANTAELLA, 2019, p. 60). Tais evidências permitem distinguir entre fato e opinião nas redes sociais, uma vez que tudo é posto em dúvida e pesquisado mesmo sob uma lógica semiótica em intercurso comunicacionais, vaguezas e indeterminações que derivam do real com uma mutabilidade constante. “Mas a linguagem só funciona como tal quando encontra um intérprete responsável por um ato interpretativo que instaura uma relação comunicativa” (SANTAELLA, 2019, p. 68).

Tudo isso para mostrar que de uma forma ou de outra, nos contextos da ciência, da filosofia e da arte, somos responsabilizados a nos justificar pela verdade dos fatos, por métodos científico e formas de conhecimento estabelecidas epistemologicamente, entre os modos existenciais de testemunhar e dizer a verdade. “Não há dúvida de que existem pseudociências, isto é, procedimentos, discursos e crenças que pretendem se fazer passar por ciência, [ou] invasões no território da ciência, como aquelas que se dão em práticas ilegítimas de publicação e confiabilidade da produção”, assim como surgem investigações com resultados maquiados e produtivistas (SANTAELLA, 2019, p. 83-84). A autora deixa claro que as ondas da pós-verdade não estão deixando ilesas as áreas humanas, atingindo, questões científicas com

falsas crenças tais como a do terraplanismo e do criacionismo. Entretanto, justifica que tais crenças não “atingem o fazer da ciência para o qual não cabe a pecha de pós-verdade. Por que não? Pelo simples fato de que a ciência não trabalha com verdades indiscutíveis, mas discutíveis” (SANTAELLA, 2019, p. 84). Como bem pontua Habermas (1990, p. 177), “quanto mais discursos, tanto maior a contradição e a diferença”, trazendo para as múltiplas linguagens digitais as questões provisórias e comuns ao mundo da vida, porque interdependem da reflexão, das leituras críticas, criativas e sensíveis acerca da realidade em diálogos com os outros.

## FAKE NEWS E MULTILETRAMENTOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

A pandemia ocasionada pelo novo coronavírus tornou-se agenda de debates e de (des)informação nas redes sociais e mídias tradicionais. A sociedade recebe diversas notícias que são editadas e compartilhadas sem a devida questionabilidade das propagandas que estão por trás ou a verificação da veracidade delas. Em um contexto epidêmico de saúde pública, a comunicação é primordial e a informação necessita ser uma aliada dos órgãos responsáveis para fazer valer medidas de contenção do vírus, de forma mais assertiva. De forma global, buscam-se maneiras de alertar a sociedade em relação à gravidade da pandemia com a finalidade de orientar ações no âmbito individual e coletivo para combater o coronavírus. Contudo, além da função em manter informada a sociedade sobre a atual situação pandêmica com protocolos de segurança, os órgãos governamentais de saúde e a imprensa estão tendo o trabalho extra de desmentir *fake news* maldosamente inventadas e compartilhadas nas diversas redes sociais. “No que diz respeito ao novo coronavírus, as *fake news*



tomaram conta das redes em uma grande velocidade, talvez tão grande quanto a velocidade de disseminação do novo vírus” (SOUSA JÚNIOR et al., 2020, p. 336).

Essa questão das *fake news* na pandemia fez com que a África do Sul publicasse um conjunto de leis em seu Diário Oficial, com a finalidade de proibir tais inverdades em qualquer meio de informação sobre o assunto da Covid-19. Em um dos trechos relatados consta o seguinte alerta: “qualquer pessoa que publique declarações, em qualquer meio, incluindo mídias sociais, com a intenção de abusar de outras pessoas sobre a Covid-19 (...) será culpada de um crime e está sujeita a uma multa, uma penalidade de prisão de até seis meses ou ambos” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2020, online)<sup>5</sup>. No Brasil, muitas *fake news* foram compartilhadas nas redes sociais, dentre elas: *Idoso que sair de casa terá aposentadoria cortada; Água quente é capaz de matar o vírus; Coronavírus veio dos inseticidas; Ivermectina é a cura da Covid-19; Ao estourar plástico bolha lembre que o ar vem da China; Desinfetantes antibactericidas têm eficácia contra a doença; Cloroquina cura 98,7% dos pacientes com Covid-19; Urina e estrume de vaca pode curar o novo coronavírus; Ingestão de álcool ajuda a combater o vírus; Ozonioterapia mata o novo coronavírus; Cocaína protege contra o vírus*<sup>6</sup>. E como diz um ditado popularmente conhecido - *uma mentira bem contada torna-se verdade* combinado à falta de conhecimento (vazio de pensamento) faz brotar essas curas milagrosas, medos e violências sobre corpos.

A partir dessas mentiras fabricadas por *fake news*, o Ministério da Saúde brasileiro desenvolveu uma aba<sup>7</sup> na página virtual do Ministério da Saúde para esclarecer estes desamparos nas formas de

5 <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/mundo/2020/03/africa-do-sul-vai-prender-ate-seis-meses-quem-divulgar-fake-news-sob.html>

6 <https://www.postalsaude.com.br/beneficiario/noticias/11-fake-news-sobre-coronavirus-que-estao-circulando-pelo-mund>

7 <https://www.saude.gov.br/component/tags/tag/novo-coronavirus-fake-news>

agir, com a finalidade de esclarecer a opinião pública e evitar a desinformação, o caos e o combate às *fake news*. Com isso, foi possível monitorar e auxiliar no mapeamento de *fake news* sobre a pandemia, bem como oferecer um número via WhatsApp<sup>8</sup> exclusivo, para que as pessoas encaminhem as mensagens que posteriormente serão verificadas pelas áreas técnicas e respondidas oficialmente. A proposta da conferência de *fake news* também é uma espécie de democratização das informações e disponibilização de saberes verídicos à sociedade no incentivo à saúde pública. Em um estudo recente sobre *fake news* e a pandemia no Brasil foi apresentado um quadro com algumas notícias falsas listadas no site do Ministério da Saúde, conforme segue (SOUSA JÚNIOR et al., 2020).

Quadro 1 – Fake news sobre o coronavírus

FAKE NEWS	ESCLARECIMENTO
“Chá de abacate com hortelã previne o coronavírus”	De acordo com o Ministério da Saúde, não existe comprovação científica de nenhum tipo de bebida, alimento, medicação ou vacina para a COVID-19, estudos estão sendo desenvolvidos no mundo inteiro, mas ainda não há conclusões sobre tais estudos.
“Uísque e mel contra o coronavírus”	
“Receita de alho cura o coronavírus”	
“Chá imunológico combate o novo coronavírus”	
“Hidroxicloroquina e cloroquina curam o coronavírus”	
“Beber água quente ou chás mata o vírus”	
“O coronavírus, antes de atingir os pulmões, permanece na garganta por quatro dias e, nesse período, a pessoa começa a tossir e sentir dores na garganta. Se essa pessoa beber muita água e fizer gargarejo com água morna, sal ou vinagre, isso eliminará o vírus”	
“Médicos tailandeses curam coronavírus em 48 horas”	
“Álcool-gel não tem eficácia, vinagre sim”	Pesquisas apontam para a eficácia do álcool gel.

8 <https://www.saude.gov.br/fakenews>

"Cientistas indianos encontraram semelhança entre o vírus HIV com o coronavírus"	As pesquisas indicaram semelhança com o vírus SARS-CoV.
"China cancelou todos os embarques de produtos por navio até março"	Não há relatos que apontem que o vírus é transportado por meio de produtos.

Fonte: SOUSA JÚNIOR et al. (2020, p. 336).

Vale mencionar que o desocultamento das *fake news* precisa ser realizado por toda a sociedade em seus diversos veículos de imprensa da mídia tradicional (jornais, revistas, TV, canais nas redes sociais), com um empenho na checagem das informações para evitar distorções comunicacionais que podem levar à morte em alguns casos. A propagação de *fake news* é muito rápida e os sujeitos são atropelados pela intensidade dos sintomas de crise, mudanças repentinas de humor, ansiedade, apatia política e irritabilidade – sintomas frequentes em tempos de pandemia, sem o devido tempo de conferência antes do compartilhamento com as pessoas mais próximas. Sem dúvida, a proliferação de ataques falsos em formatos regulatórios pelas mídias digitais provoca efeitos destrutivos na vida real, especialmente se tomados como simples usuários de máquinas e receptores passivos. A ação de grupos em cenários de crise e (des)controle exige, conforme Santaella (2019, p. 26), a necessidade de pensar em "educação para as mídias e nas mídias, um conceito dinâmico que envolve a busca e procedimentos adequados para os desafios tecnológicos, sociais, culturais e políticos que se apresentam e que não podem ser enfrentados com promessas mágicas e ingênuas".

Entretanto, os projetos precisam movimentar e oferecer caminhos de pesquisa às pessoas para que se tornem encorajadas a pensar criticamente acerca dos conteúdos e informações (extremistas, ofensivas e de violências simbólicas), tornando-as "resilientes e empoderadas com as habilidades, o conhecimento e o suporte que as

auxiliarão a navegar tão seguramente quanto possível. Essa é a tarefa da educação para e nas redes” (SANTAELLA, 2019, p. 27). A formação educacional para e nas redes depende também da sensibilidade e do “cuidado com a alteridade e a ética da curiosidade em relação às complexidades psíquicas e sociais que nos constituem como humanos” (SANTAELLA, 2019, p. 28). Assim, uma pessoa digitalmente letrada seria aquela que compara uma série de fontes, que investiga e busca outras perspectivas, para não recair em ações frias de meros executores de ordens mentirosas. A ação ocorre no espaço da aparência instrumental, utilitária, que desprotege o mundo comum pela propagação das *fake news* e o uso das tecnologias digitais, também é abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades, do *cyberbullying* e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias (BRASIL, 2017, p. 478).

As discussões sobre como agir em meio aos multiletramentos digitais que abrangem a superação dos autoritarismos humanos para promover a autonomia e a felicidade pública implica nos modos de pensar e dar visibilidade às distorções das tecnologias, no sentido de orientar o tratamento da informação, problematizando as diferentes narrativas de sua utilização. Busca-se, dessa forma, uma espécie de “desenvolvimento de habilidades de busca avançada (a chamada *power searching*) que tornará mais fácil a localização de recursos relevantes em meio à proliferação de material on-line” (BUCKINGHAM, 2010, p. 48). Tendo isso em vista que as crianças precisam desenvolver capacidades não apenas para lidar com as informações, mas precisam ser capazes de avaliá-las, explorá-las de forma crítica e autônoma, para que possam, assim, transformá-las em conhecimento de inesgotabilidade da conversação humana e da experiência com o mundo.

Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo. [...] O letramento digital é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na web [...] como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas. (BUCKINGHAM, 2010, p. 49).

Os processos de letramentos e inclusão digital englobam as diferentes formas de textos na leitura crítica de imagens, técnicas, habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver a multiplicidade de interpretações nas mais variadas mídias. Os multiletramentos digitais pautam-se em algumas características: “a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”. (ROJO, 2012, p. 23). Por sua vez, Buzato (2003) define os letramentos digitais como um *conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo*. Dessa forma, os letramentos digitais compreendem a utilização de diferentes dispositivos, linguagens híbridas, capacidade de fazer relações e jogos cinestésicos, muito além do computador. Araújo e Glotz (2009, p. 15) salientam que não há letramentos digitais se o sujeito não possui “autonomia, criticidade e poder de reformulação e redirecionamento em relação ao uso que ele faz das TIC em sua vida”.

Nesse caso, o conceito é ampliado, como destacam Saito e Souza (2011, p. 135), com questões implícitas ou explícitas, que se referem à “avaliação, crença, valores, ideologia, cidadania, tomada de

poder, identidade, produção, e outras categorias relacionadas a uma dimensão crítica de letramento”. O sujeito precisa também desenvolver a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada eletronicamente, com as normas que regem a comunicação interpessoal através dos sistemas computacionais. Para Santos e Almeida (2020, p. 13), futuras investigações e tecnologias digitais necessitam considerar quatro aspectos como fontes para estimular a participação dos sujeitos, a saber:

Empoderamento: apresentar e reforçar nos sujeitos o conhecimento sobre as fontes e os tipos de conteúdo que podem ser falsos; Engajamento: desenvolver redes de apoio e espaços de comunicação entre os sujeitos; Educação: educar os sujeitos para a identificação e riscos das notícias falsas; e Encorajamento: encorajar os sujeitos a identificar, invalidar e combater as notícias falsas.

A partir disso, Silva (2013, p. 21) lança um olhar sobre a percepção dos letramentos digitais como algo relacionado aos pressupostos hegemônicos neotecnocistas, evidenciando “que a concepção de educação que orienta as práticas de letramento digital de professores e alunos [...] encontra-se subsidiada por pressupostos contra-hegemônicos que possibilitam visões críticas e transformadoras da realidade social”. Dessa forma, a relação contra-hegemônica se dá pela relação dialógica, pedagógica e crítica das leituras da palavra e das práticas sociais do educar, com base nos valores culturais, técnicos e ideológicos, que penetram, expandem, socializam e integram a vida em sociedade. É necessário pensar se a educação está impossibilitando e inviabilizando os letramentos digitais, ou seja, não caminhando para a autocrítica, mas para a alienação ideológica do mercado capitalista, justamente porque reflete o sentido operacional e reprodutivo das tecnologias em vigor. Assim, os professores e estudantes se encontram em situação de vulnerabilidade, pela ausência de linguagem, vazio de pensamento, apatia política impulsionada pelas tecnologias digitais



que propaga um horizonte de incompreensão balizado por um agir estratégico e administrado da humanidade.

No contexto educacional também precisamos discutir sobre as dissonâncias cognitivas e emocionais comuns que as tecnologias digitais podem gerar quando tomadas por visões simplificadoras dos processos pedagógicos, suscitando a dependência. Assim, os letramentos digitais vão além do “aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar um *mouse* [mas, sobretudo], dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento” (PEREIRA, 2011, p. 17). Trata-se, portanto, de ir além da inovação sem mudança ou da instrumentalização da vida, para atingir, a partir de letramentos digitais, a democratização formativa e a correção das informações.

A partir do que Perissé (2005) propõe, há pelo menos cinco dimensões da leitura que favorecem os processos de compreensão dos multiletramentos (incluindo aqui os digitais) e que não se esgotam na transmissão cultural ou na leitura superficial do que a internet apresenta, a saber: *leitura funcional ou investigativa* (busca identificar os componentes e a organização do texto), *recreativa* (leitura que diverte e dá prazer), *leitura reflexiva* (instiga várias leituras do mesmo texto e desperta perguntas), a leitura inspiradora (motiva também à escrita, ao diálogo com o texto lido pela escritura de novos textos e formas de narrar) e a *leitura formativa* (transforma o sujeito leitor em cidadão do mundo voltado para o aprendizado constante).

Os autores nos convidam a enxergar que a complexidade da experiência humana da vida cotidiana engloba falar a palavra que transforma e já começar a transformar que não pode se esgotar no interior de sistemas teóricos acabados, pois o que está em jogo é a formulação de novos estilos de leituras e de escritas comprometidos com o rompimento definitivo com as verdades enrijecidas pela influência da racionalização tecnocientífica. Portanto, ir ao encontro

das leituras implica o ato de revisitar estilo textual que melhor dê conta desta tarefa, como forma de expressar tais transformações. A ideia de letramento digital como uma forma de diálogo pedagógico, que reconhece a importância das diferenças e envolve a mobilização de um conjunto de letramentos e práticas sociais entrecruzadas de forma mútua e sensíveis aos contextos e à vida remete à necessidade de exercitar a pergunta, a criticidade, a curiosidade e a criatividade no sentido de acolher a pessoa como ela é.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

A evolução da comunicação precisa ser acompanhada por uma abordagem crítica dos letramentos digitais que engloba todas as práticas sociais construídas, disseminadas e selecionadas culturalmente, para não impulsionar notícias falsas. Participar das práticas digitais e sociais supõe desenvolver pesquisas com a pluralidade de experiências comunicativas, de letramentos críticos enquanto elementos imprescindíveis para um projeto educativo de revisão das ambiências de uma realidade global que populariza as notícias falsas. De acordo com Souza (2011), a produção de sentidos e significados das leituras e escritas de mundos são ações históricas e culturais que demandam uma atitude crítica dos professores para ultrapassar a mera reprodução de verdades que podem estar travestidas em identificação com *fake news*.

O processo de ler criticamente envolve *aprender* a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje – aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando. (SOUZA, 2011, p. 132, grifos no original).

Uma sociedade que não passa por processos de letramento crítico dos conteúdos digitais faz com que os sujeitos não se responsabilizem pela leitura realizada ou pela própria interpretação que faz de uma notícia algo acabado, o que se reflete na passividade e na repetição de falsas verdades massificadoras, sem mobilizar os próprios sentidos e sabotando o tempo de pensar. A nova intransparência presente em notícias falsas impõe novos letramentos à educação como forma de resistir à homogeneização de práticas banais, covardes e desleais. Pensar sempre e exercitar pedagogicamente uma espécie de conflito de interpretações seriam condições fundamentais para práticas críticas de leitura e escrita de referência intercultural de diálogos que convida para o compartilhamento de informações em diferentes plataformas digitais.

Vivemos a era das linguagens líquidas, a era do *networking*, ou relacionamento. Nesta era, competências variadas são exigidas [...]. Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas (ROJO, 2013, p. 8).

Desse modo, os processos de multiletramentos digitais implicam na capacidade de problematizar os conceitos epistemológicos, filosóficos e sociológicos apreendidos por meio das tecnologias digitais, para gerar a suspensão do juízo e a revisão político-pedagógica no relacionamento com o mundo das redes sociais, o que “favorece e privilegia a aquisição das habilidades necessárias para a autonomia, a autoria e a criatividade” (BANNELL et al., 2016, p. 123). Contudo, com os novos letramentos digitais perdemos a característica da metáfora do desenvolvimento humano ligada aos estágios escolares ou ao desenvolvimento psicossocial e todas as gerações passam a ser expostas, desde os espaços familiares, irrestritamente a informações via internet, estabelecidas pela coação de liberdade, pela embriaguez perceptiva do consumo e pela estupidez globalizada de desrespeito recíproco.

A pedagogia frente aos novos letramentos vem à cena como um saber social de interdependência, que ganha sentido na reconstrução comunicativa com o outro no desvelamento das *fake news*. Essa perspectiva vai ao encontro da perspectiva *da cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação* (HABOWSKI, 2019; HABOWSKI, 2020), pois faz pensar e mobiliza o diálogo inesgotado com o acontecer da tradição cultural inerente à construção do saber técnico-científico e pedagógico, em relação dialética com o saber-fazer, o saber-pensar, o saber-ser em relação com o outro, com os novos conhecimentos, comportamentos e valores do percurso educativo humanizado e emancipado.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Inês. Participação em rede: do utilizador ao “consumidor 2.0” e ao “prosumer”. *Revista Comunicação e Sociedade*, Braga, n. 22, p. 131-147, 2012.
- ARAÚJO, Verônica Danieli Lima Araújo; GLOTZ, Raquel Elza Oliveira. O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. *Educação Pública*, Santos, v. 2, n. 1, p. 1-26, 2009.
- BANNELL, Ralph Ings et al.. *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Petrópolis: Vozes. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I. Magia e técnica. Arte e Política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Pref. Jeanne-Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.
- BUZATO, Marcelo. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede, 2003.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

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

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento Pós-Metafísico – estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. *Tecnologias e Educação: conhecer o outro lado*. Curitiba: Appris, 2020.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. *Teoria crítica da tecnologia e educação: desafios contemporâneos*. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1249/1/achabowski.pdf> Acesso em: 10 nov. 2020.

HAN, Byung-Chul. *No exame: perspectivas do digital*. Trad. Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Trad. Ênio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

IRETON, Cherilyn; POSETTI, Julie (Org.). *Jornalismo, fake news & desinformação: manual para educação*. Paris: Unesco, 2018.

KUHN, Thomas. *The structure of scientific revolutions*. 4th. ed. United States: The Univ. of Chicago, 2012.

LAMA, Fernando Araújo Del; PHILIPSON, Gabriel Salvi. Frear a locomotiva da História é uma ação contra o programa do aparato: notas sobre a crítica da técnica em Benjamin e Flusser. *Artefilosofia*, Ouro Preto, v. 1, n. 26, 2019, p. 135-160.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. Fake news, mentira organizada e educação: uma reflexão a partir do pensamento de Hannah Arendt. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 243-263, mar. 2020.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PERISSÉ, Gabriel. *Elogio da Leitura*. Barueri, SP: Manole, 2005.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TIC*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. *Linguagens e Diálogos*, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.

SANTAELLA, Lucia. *A Pós-Verdade é verdadeira ou falsa?* Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2019.

SANTOS, Priscila Costa; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação e fake news: construindo convergências. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-31, e020057, 2020.

SASTRE, Angelo; OLIVEIRA, Claudia Silene Pereira de; BELDA, Francisco Rolfsen. A Influência do “Filtro Bolha” na Difusão de Fake News nas Mídias Sociais: reflexões sobre as mudanças nos algoritmos do Facebook. *Revista Geminis*, São Carlos/UFSCar, v. 9, n. 1, p. 4-17, 2018.

SILVA, Elson Marcolino da. *Letramento digital e pressupostos teórico-pedagógicos: neotecnicismo pedagógico?* 2013. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SOARES, Magda B. Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 07 out. 2020.

SOUSA JÚNIOR, João Henriques de et al.. *Da Desinformação ao Caos: uma análise das*

Fake News frente à pandemia do Coronavírus (COVID-19) no Brasil. *Cadernos de Prospecção*, Salvador, v. 13, n. 2, p. 331-346, 2020. DOI: 10.9771/cp.v13i2%20COVID-19.35978

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs.). *Formação de professores de línguas – ampliando perspectivas*. Jundiaí, SP: Paco, 2011.



# 2

*Patricia Alejandra Behar  
Ketia Kellen Araújo da Silva  
Leticia Rocha Machado  
Anna Helena Silveira Sonego*

## **Arquiteturas pedagógicas no ensino remoto emergencial: desafios e inovações**

**Resumo:**

O presente estudo trata da construção e aplicação de Arquiteturas Pedagógicas (AP) com foco no Ensino Remoto Emergencial (ERE). A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada a partir de três estudos de casos que tiveram seus planejamentos desenvolvidos através de Arquiteturas Pedagógicas para a modalidade ERE. A coleta de dados, ocorreu através do acompanhamento individualizado dos discentes nas disciplinas, dos registros nas funcionalidades do ambiente virtual de aprendizagem utilizado e das interações através das ferramentas de comunicação utilizadas. Assim, as AP foram aplicadas junto com estratégias pedagógicas condizentes com o contexto atual no qual as disciplinas foram realizadas. Através da análise de dados foi constatado que foram supridas as necessidades dos alunos, já que estes se mostraram engajados no decorrer de todo o processo de ensino e de aprendizagem no ERE.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial. Arquiteturas Pedagógicas. Processo de Ensino e Aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pandemia do novo coronavírus chegou sem que a sociedade estivesse preparada e tudo teve que mudar de repente. Os processos educativos sofreram grandes transformações, o professor precisou descobrir um “botão” para mudar de sintonia para começar a ensinar e aprender através das ferramentas tecnológicas. O docente, acostumado à sala de aula presencial, deixou seu universo familiar e teve que se reconstruir através de novas estratégias pedagógicas. Essa situação deu a oportunidade para que os professores descobrissem o potencial das tecnologias na educação. O caráter emergencial e, portanto, não ideal dessas mudanças fez com que a Educação avançasse em três, quatro meses o que se faria em uma década. A adaptação da comunidade escolar em uma fase turbulenta serviu para balizar não só um futuro distante, mas que, pela sua urgência, poderiam ajudar o Brasil para o avanço do ensino. Os professores, alunos e todo o ecossistema educacional experienciou, e ainda está vivenciando de forma intensa, uma série de desafios que antes estavam receosos de enfrentá-los. Neste momento os preconceitos com a educação e a inclusão das tecnologias estão sendo ressignificados. Diante do esforço de adaptação e aprendizagem para o novo “normal”, surge o termo Ensino Remoto Emergencial (ERE) para articular atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pelo COVID-19 no qual permitam minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial. Portanto, pode-se dizer que o ERE é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de docentes e alunos. Ele foi adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas. Hodges et al (2020) complementaram que é uma solução temporária para adaptar aulas presenciais, utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com objetivo de di-

minuir os impactos causados pelo distanciamento social. Entretanto, a pandemia também trouxe à tona as limitações do ERE, que pode se apresentar de distintas formas, como aulas on-line, por correspondência, por televisão ou videoconferências (OLIVEIRA et al, 2020).

Portanto, apesar do ERE ter um caráter emergencial, foi necessário que os professores reorganizassem seus planos de ensino para atender ao contexto, sendo pertinente retomar novas possibilidades de organização para as aulas nessa modalidade. Segundo Oliveira et al (2020) o papel do professor é fundamental, no ERE, desde que este tenha familiaridade com tecnologias e técnicas eficazes de Educação a Distância (EaD). Assim, o ato de planejar as atividades pedagógicas pode ser compreendido como a construção de uma Arquitetura Pedagógica (AP) que, segundo Behar et al (2019), é um conjunto de quatro aspectos interligados (organizacional, conteúdo, metodológico e tecnológico) que orientam as ações docentes a serem desenvolvidas. Assim, as AP podem ser utilizadas como possibilidades para o planejamento de aulas na modalidade ERE já que viabiliza, não apenas a organização metodológica e de conteúdo, mas também inclui o uso de tecnologias digitais.

Desta forma, o presente estudo realiza, inicialmente, uma breve discussão sobre a situação do ensino e a necessidade de construir arquiteturas pedagógicas focadas no ERE, levando em conta o contexto e, principalmente, o perfil dos sujeitos. Em seguida, é detalhada a metodologia através dos estudos de caso, a análise e discussão dos resultados e por fim, as conclusões do presente estudo.

## ARQUITETURA PEDAGÓGICA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O mundo, no ano de 2020, vivenciou um contexto distinto que afetou diferentes setores da sociedade como o econômico, o

político, o cultural e o educacional devido ao cenário pandêmico estabelecido. Diante deste cenário, foi urgente que as instituições de ensino reformulassem seus planejamentos e ações docentes, a fim de contemplar as necessidades dos alunos que se encontravam em distanciamento social. Essa realidade se estendeu a todos os países do mundo, no qual muitas inquietações surgiram e novos desafios foram impostos, principalmente, pela falta de experiência dos professores em manusear e propor atividades pedagógicas que utilizam as tecnologias.

O ERE se transformou em um ensino remoto, suprimindo o emergencial e se estendendo a muitos meses de incertezas devido à falta de controle do COVID-19. Os professores que, em sua maioria, estavam habituados a organizar as aulas para um ensino presencial, tiveram que incluir estratégias que utilizassem as tecnologias. Os planos assumiram elementos não apenas de aspectos organizacionais e de conteúdo, mas também de metodologias adaptadas que contemplassem recursos tecnológicos que permitissem aproximar professores e estudantes através de ambientes virtuais e salas de aula on-line. Portanto, os docentes, frente à pandemia, tiveram que se reorganizar e se reinventar para seguir adiante com suas aulas que previamente teriam sido planejadas para as modalidades presenciais ou a distância. Entretanto, muitos professores não tinham conhecimento e experiências de como exercer essas novas práticas educacionais a fim de atender a modalidade ensino remoto emergencial.

Assim, o uso de Arquiteturas Pedagógicas se tornou uma possibilidade para que professores pudessem atender todos os aspectos necessários para dar continuidade no vínculo educacional com seus alunos no ERE. A AP pode contribuir para planificar aulas voltadas à nova modalidade em questão, o ensino remoto, já que a mesma pode ser compreendida como “estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, *software*, internet, inteligência artificial, educação a distância, con-

cepção de tempo e espaço” (CARVALHO, NEVADO, MENEZES, 2007, p. 39). Desta forma, a elaboração de uma arquitetura pode contemplar diversos recursos tecnológicos como computadores, notebook e dispositivos móveis associados aos demais aspectos que a compõe.

Nesse sentido, considera-se viável utilizar uma Arquitetura Pedagógica que é formada por quatro aspectos fundamentais, sendo eles: aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos e tecnológicos aliados às estratégias pedagógicas, conforme apresentado na figura 1 (BEHAR, 2019).

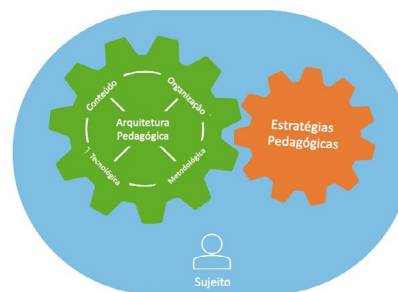


Figura 1: Arquitetura Pedagógica e seus elementos.  
Fonte: Behar et al. (2019).

Desse modo, uma AP pode apresentar-se como um recurso norteador para guiar os professores nos seus planejamentos de aula, bem como, auxiliá-los na criação de novos métodos e procedimentos com potencial para solucionar situações-problemas, com o desígnio de gerar desequilíbrios e (re)construções do conhecimento (SONEGO, 2019). Logo, com base em Behar et al. (2009; 2019), pode-se definir os quatros elementos da AP como:

Aspectos organizacionais: neste aspecto são determinados o contexto, o público-alvo, a modalidade de ensino, a organização do tempo e do espaço (onde serão as aulas). Para tanto, devem ser delimitados os objetivos esperados tanto para professores quanto



para estudantes, além dos demais envolvidos que podem estar relacionados, como é o caso dos tutores, gestores, entre outros.

Aspectos de conteúdo: estão relacionados com o que será trabalhado, estudado de fato na disciplina/curso. Nesse sentido, estes devem estar em consonância com o uso das tecnologias digitais para atender a demanda do ERE. Nesse caso deve-se levar em conta os aspectos técnicos, gráficos e pedagógicos.

Aspectos Metodológicos: indicam como serão abordados procedimentos em uma disciplina. Nesse sentido, este aspecto tem que estar inter-relacionado com outros que compõem uma AP. Além disso, devem ser apontados os procedimentos avaliativos, as ferramentas de comunicação e de interação que serão utilizados neste planejamento.

Aspectos Tecnológicos: estão relacionados com definição dos recursos tecnológicos. É importante destacar que a escolha desses recursos deve estar em conformidade com os demais aspectos, com a modalidade educacional, público-alvo e contexto. Sendo assim, através das tecnologias utilizadas, que neste momento se centram no uso de computadores do tipo *desktop*, *notebook*, *tablets* e *smartphones* que devem ser criadas situações que possibilitem desenvolvimento tanto da aprendizagem quanto da interação com os sujeitos envolvidos.

Estratégias Pedagógicas (EP): Por fim, as EP são responsáveis por dar dinamicidade no momento de implementação de uma AP. Nesse sentido, aponta-se que ao criar estratégias pedagógicas pode-se delimitar como serão as práticas, os procedimentos e intervenções que o professor deverá realizar para harmonizar as atividades de estudo com a AP planejada, incluindo todos seus aspectos, com potencial para atender o contexto e público-alvo.

Sujeito: o sujeito está relacionado com o perfil dos atores, seja aluno ou professor. Portanto, são suas características sociais,

afetivas, psicológicas e cognitivas. Behar et al (2019, p.3) ainda sinalizam que o sujeito “[...] individual é composto por estruturas profundamente relacionadas”, já o coletivo “é constituído na interação entre os sujeitos individuais”. Essas interações denotadas pelas autoras estão relacionadas diretamente com o trabalho cooperativo e colaborativo que viabilizam uma reflexão sobre as ideias no intuito de aceitar ou argumentar sobre as diferenças, sendo que esse processo de relação permite a construção coletiva do conhecimento. Portanto, considerando cada elemento apresentado anteriormente, é possível apontar a relevância em definir quem são os sujeitos que fazem parte e seu perfil, assim como a AP e EP necessárias para se trabalhar em um ensino remoto emergencial, conforme será abordado a seguir.

## METODOLOGIA

O presente estudo consiste em uma pesquisa de caráter qualitativo, o que possibilita o aprofundamento necessário para diagnosticar a realidade do tema e identificar os elementos necessário para o desenvolvimento e aplicação de uma arquitetura pedagógica para o ERE. A dinâmica adotada direcionou a escolha dos procedimentos e a principal estratégia de investigação escolhida que foi o estudo de casos múltiplos. Segundo Yin (2005), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Quando são múltiplos, cada caso deve servir a um propósito específico dentro do escopo global da investigação. Isso deve ser realizado coordenando diferentes experimentos, alguns podem utilizar padrões semelhantes ou replicar, outros também podem ser projetados com padrões diferentes. Entretanto, todos devem fornecer uma base de resposta às proposições da pesquisa. Logo, o estudo teve três casos múltiplos, projetados com padrões diferentes.

Os sujeitos envolvidos foram alunos de cursos de graduação e pós-graduação de uma universidade federal, ao total foram 46 alunos, distribuídos em três casos. Para compreensão sobre cada arquitetura pedagógica, perfil e estratégias adotadas no decorrer do processo, a seguir são detalhados os casos da pesquisa.

Caso 1 - Graduação: O primeiro caso trata de uma turma de Graduação em Pedagogia, composta por 14 estudantes e ofertada no primeiro semestre de 2020, entre os meses de março a agosto. Nesta abordou-se a temática: Tecnologias Digitais na Educação e suas aulas e atividades foram realizadas através AVA ROODA num formato de 16 semanas. A AP foi inicialmente planejada para a modalidade presencial, na qual foi implementada durante uma semana e, com a decisão de suspensão das aulas nessa modalidade, houve a necessidade de sua reformulação para atender ao ERE. Para todos alunos, foram adotados os seguintes procedimentos para coleta e análise de dados: questionário com perguntas dissertativas e observação participante.

Caso 2 - Pós-graduação: O segundo caso foi realizado em uma disciplina de Pós-Graduação no primeiro semestre de 2020, entre os meses de março e julho, através do AVA ROODA. Esta disciplina contou com 22 estudantes e teve como objetivo realizar um aprofundamento em relação à temática de Recomendação Pedagógica em Educação a Distância e contou com 16 semanas. Esta, oficialmente, é oferecida no formato híbrido, com o uso de um AVA e outros recursos tecnológicos, entretanto com o distanciamento social, foi necessário adaptar a AP para o formato de ERE. Todos os alunos foram informados sobre a adaptação realizada e aceitaram dar início às aulas neste formato em março/2020. A atividades foram realizadas de forma individual e em grupos, o que promoveu a interação entre os alunos. Também foram realizadas webconferências semanais para aprofundamento e discussão das temáticas. Assim, para análise dos procedimentos de coleta de dados foram aplicados questionários com perguntas dissertativas e observação participante.

Caso 3 - Pós-graduação: O terceiro caso foi realizado em uma disciplina de Pós-Graduação durante o primeiro semestre de 2020, entre os meses de março a julho. Essa foi ofertada no AVA ROODA, com duração de 15 semanas e composta por 10 estudantes. A AP da disciplina, inicialmente construída para ser realizada de forma presencial e foi adaptada para o ERE, permanecendo com a temática de estudo sobre Competências Digitais na Educação. A primeira aula da disciplina foi realizada de forma presencial, antes do decreto<sup>1</sup> de distanciamento social. Os procedimentos para coleta e análise foram realizados a partir de questionário com perguntas dissertativas e observação participante. Assim, considerando o contexto da pesquisa, os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), com objetivo de interpretar os significados criados pelos sujeitos na busca pela compreensão sobre os desafios e possibilidades da arquitetura pedagógica desenvolvida e aplicada em cada um dos casos no ERE. Os procedimentos de organização, análise e interpretação consistiram em pró-análises, exploração do material, tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Assim, foram criadas três categorias de análise: perfil dos sujeitos, arquiteturas pedagógicas adaptadas para ERE e, por fim, avaliação da AP do ERE pelos alunos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente estudo teve por finalidade adaptar as AP com foco no ERE em disciplinas de graduação e pós-graduação em uma

1 Decreto nº 55.241, determina a aplicação de medidas sanitárias segmentadas de que trata o modelo de distanciamento controlado. Entre as medidas deste novo decreto, o governo mantém suspensas as aulas em todo o Estado do Rio Grande do Sul até que sejam concluídas e publicadas as regras específicas para educação (<https://estado.rs.gov.br/em-novo-decreto-governo-mantem-suspensao-de-aulas-em-escolas-e-universidades-em-todo-rs>).

Universidade pública do Brasil. Assim, para atingir esse objetivo, os resultados foram categorizados em: perfil dos sujeitos, arquiteturas pedagógicas adaptadas para ERE e, por fim, avaliação da AP do ERE pelos alunos. Para tanto, a seguir são detalhados os resultados.

### **Perfil dos sujeitos**

O público-alvo dessa pesquisa foram os alunos de graduação e pós-graduação que responderam ao questionário enviado de forma eletrônica, bem como os comentários realizados no AVA utilizado e ferramenta de webconferência.

Os alunos da graduação, referente ao caso 1 deste estudo, totalizaram 14 alunos, sendo todos respondentes do gênero feminino. Os alunos tinham uma média de idade de 20 anos, sendo que todos estão vinculados a um curso de pedagogia de uma Universidade pública do Brasil. Já os alunos de pós-graduação do caso 2 foram 22 alunos, sendo 15 do gênero feminino e 7 do masculino. A média de idade desses alunos está entre 28 e 54 anos, sendo que os mesmos possuem vínculo ativo com mestrado e doutorado da instituição, assim como alguns alunos sem vínculo, denominados PEC. Por último, no caso 3, totalizou 10 alunos, sendo 100% do gênero feminino, tendo uma média entre 25 e 45 anos. Assim como o caso 2, esse foi composto por alunos regulares e PEC.

Os dados apresentados denotam que o perfil dos alunos que participaram dos casos é bastante variado, mas se concentra, na sua maioria, no gênero feminino e com maior maturidade. Assim, pode-se observar que os alunos que finalizaram as disciplinas tinham, acesso a um computador ou dispositivo móvel, bem como internet banda larga, o que viabilizou os encontros síncronos e realização das atividades remotas. Assim, pode-se sinalizar que nem todos os alunos possuem

perfil compatível para o ERE, sendo necessário, além de considerar a construção de estratégias adequadas para essa modalidade, o desafio de utilizar tecnologias que não excluam os sujeitos que não possuem acesso ou advém de forma limitada. Portanto, um dos maiores desafios no ERE foi a adaptação tecnológica tanto para uso, como para interação com os colegas e professores, além da autonomia necessária para os sujeitos buscarem as atividades e materiais disponibilizados no AVA. Nesse sentido, a seguir serão apresentadas as arquiteturas pedagógicas adotadas para cada caso, bem como suas adaptações para o ERE.

## ARQUITETURA PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PARA O ERE

A construção das arquiteturas pedagógicas, baseada nas ementas das disciplinas, iniciou no ano de 2019 com a preparação das aulas para o início de 2020. No entanto, em metade de março os professores precisaram replanejar as AP para atender a uma nova demanda que foi o ERE. Desse modo, com base na experiência dos professores em aulas híbridas e na modalidade EaD, foram adaptadas as AP, principalmente, quanto às estratégias pedagógicas, a adoção de tecnologias que permitissem a interação síncrona e o fortalecimento de vínculos sociais e afetivos para que os alunos não evadissem nos seus cursos.

Nesse sentido, nesta categoria são apresentadas as adequações realizadas nas AP adotadas para cada caso apresentado, apontando os aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológico e tecnológico para o ERE. Na figura 2 é possível visualizar a AP inicial, antes da pandemia e a sua nova versão ajustada para o ensino remoto emergencial.



Casos de Estudo	Aspectos da AP	AP Inicial	Adaptações para ERE
Caso 1 - Disciplina de Graduação	Organizacional	<p>Disciplina com carga horária de 3 créditos, aulas presenciais uma vez por semana das 07:30h-09:30h. Carga-horária de 45h, semipresencial. Público: alunos de graduação Objetivo: Conhecer tecnologias digitais que auxiliem os futuros professores nos seus planejamentos docentes.</p> <p>Comunicação e interação presencial com mensagens enviados via ROODA.</p>	<p>Aulas via webconferência, uma vez por semana, das 9h às 10h.</p> <p>Toda interação e comunicação via ROODA e Webconferências.</p> <p>Criação de fórum para dúvidas.</p> <p>Gravação da aula, e disponibilização em canais de vídeo e no AVA ROODA, bem como as orientações às atividades e assessoria com relação às dúvidas.</p>
	Conteúdo	<p>Apresentação e discussão do conteúdo em sala de aula.</p> <p>Materiais complementares em texto e artigos científico.</p>	<p>Apresentação e discussão do conteúdo através da plataforma de webconferência.</p> <p>Utilização de Objetos de Aprendizagem (OA), textos, materiais complementares disponibilizados na rede e no ROODA. Estes foram selecionados para complementar as discussões.</p>
	Metodológico	<p>Atividades: individuais e coletivas presenciais com continuação durante a semana de forma virtual.</p> <p>Avaliação: Participação nas aulas presenciais e atividades realizadas.</p>	<p>Atividades: individuais e coletivas realizadas através do ROODA. Assim, foram repensadas e algumas atividades foram descartadas e outras adaptadas para o formato on-line.</p> <p>Avaliação: foi levado em consideração a presencialidade on-line através dos registros de cada aluno nas funcionalidades do ROODA utilizadas na disciplina, tais como Fórum e Webfólio, o envolvimento e a participação dos alunos nas produções em equipes e/ou individuais, e as contribuições nas webconferências semanais.</p>
	Tecnológico	AVA ROODA	<p>AVA ROODA Plataforma de Webconferência Diversas ferramentas como: vídeos, mesa digitalizadora, apresentações, cmaptools.</p>

Caso 2 - Disciplina de pós- graduação	Organizacional	<p>Disciplina com carga horária de 3 créditos, aulas presenciais uma vez por semana das 9h-11h. Carga-horária de 45h, semipresencial. Público: alunos de pós-graduação</p> <p>Objetivo: realizar uma aproximação conceitual entre a construção de AP em EaD e as competências digitais.</p> <p>Comunicação e interação presencial com mensagens enviados via ROODA.</p>	<p>Aulas via webconferência, uma vez por semana, das 9h às 10h.</p> <p>Toda interação e comunicação via ROODA e webconferências.</p> <p>Criação de fórum para dúvidas.</p> <p>Gravação da aula, e disponibilização em canais de vídeo e no AVA ROODA, bem como as orientações às atividades e assessoria com relação às dúvidas.</p>
	Conteúdo	<p>Apresentação e discussão do conteúdo em sala de aula.</p> <p>Materiais complementares em texto e artigos científico.</p>	<p>Apresentação e discussão do conteúdo através da plataforma de webconferência.</p> <p>Utilização de Objeto de Aprendizagem, textos, materiais complementares disponibilizados no ROODA. Estes foram selecionados para complementar as discussões.</p>
	Metodológico	<p>Atividades: individuais e coletivas presenciais com continuação durante a semana de forma virtual.</p> <p>Avaliação: Participação nas aulas presenciais e atividades realizadas.</p>	<p>Atividades: individuais e coletivas realizadas através do ROODA. Assim, foram repensadas e algumas atividades foram descartadas e outras adaptadas para o formato on-line.</p> <p>Avaliação: foi levado em consideração a presencialidade on-line através dos registros de cada aluno nas funcionalidades do ROODA utilizadas na disciplina, tais como Fórum e Webfólio, o envolvimento e a participação dos alunos nas produções em equipes e/ou individuais, e as contribuições nas webconferências semanais.</p>
	Tecnológico	AVA ROODA	<p>AVA ROODA</p> <p>Plataforma de Webconferência</p> <p>Diversas ferramentas como: vídeos, mesa digitalizadora, apresentações, cmaps tools.</p>

Caso 3 - Disciplina de pós- graduação	Organizacional	<p>Disciplina com carga horária de 3 créditos, aulas presenciais uma vez por semana das 9h-11h. Carga-horária de 45h, semipresencial. Público: alunos de pós-graduação</p> <p>Objetivo: realizar uma aproximação conceitual entre a construção de Arquiteturas Pedagógicas (AP) em EaD e as competências digitais.</p> <p>Comunicação e interação presencial com mensagens enviados via ROODA.</p>	<p>Aulas via webconferência, uma vez por semana, das 9h às 10h.</p> <p>Toda interação e comunicação via ROODA e Webconferências.</p> <p>Criação de fórum para dúvidas.</p> <p>Gravação da aula, e disponibilização em canais de vídeo e no AVA ROODA, bem como as orientações às atividades e assessoria com relação às dúvidas.</p>
	Conteúdo	<p>Apresentação e discussão do conteúdo em sala de aula.</p> <p>Materiais complementares em texto e artigos científico.</p>	<p>Apresentação e discussão do conteúdo através da plataforma de webconferência.</p> <p>Utilização de OA, textos, materiais complementares disponibilizados na rede e no ROODA. Estes foram selecionados para complementar as discussões.</p>
	Metodológico	<p>Atividades: individuais e coletivas presenciais com continuação durante a semana de forma virtual.</p> <p>Avaliação: Participação nas aulas presenciais e atividades realizadas.</p>	<p>Atividades: individuais e coletivas realizadas através do ROODA. Assim, foram repensadas e algumas atividades foram descartadas e outras adaptadas para o formato on-line.</p> <p>Avaliação: foi levado em consideração a presencialidade on-line através dos registros de cada aluno nas funcionalidades do ROODA utilizadas na disciplina, tais como Fórum e Webfólio, o envolvimento e a participação dos alunos nas produções em equipes e/ou individuais, e as contribuições nas webconferências semanais.</p>
	Tecnológico	AVA ROODA	<p>AVA ROODA</p> <p>Plataforma de Webconferência</p> <p>Diversas ferramentas como: vídeos, mesa digitalizadora, apresentações, cmaps tools.</p>

Figura 2 - AP dos casos de estudo 1, 2 e 3.

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Na figura 2 fica evidente que as arquiteturas pedagógicas sofreram mudanças significativas no que diz respeito aos aspectos metodológicos, tecnológicos e estratégias pedagógicas. A inclusão de tecnologias como a de webconferência permitiu que novas ações fossem adotadas, tanto para mediar as discussões, assim como para interação e tempo de duração das aulas. No decorrer do processo pode-se observar que não poderia ser adotado o mesmo tempo que nos encontros presenciais, já que a atenção exigida, bem como tecnologias e conexão de internet, requer um tempo menor para participação de aulas síncronas. Nesse cenário, também houve, inicialmente, alguns problemas relacionados com a compreensão do funcionamento da plataforma adotada para a webconferência, principalmente, meios que permitissem o compartilhamento de tela, microfone, câmera, etc. Já as estratégias pedagógicas foram desenvolvidas com o intuito de atender às questões de etiquetas nos ambientes virtuais, tendo em vista, que antes do ERE essas situações não eram tão exaltadas. Desse modo, nas aulas foram criadas regras, combinações e tempos divididos para apresentação, mediação e perguntas. Além disso, o AVA utilizado se tornou essencial, uma vez que os alunos precisaram aumentar o tempo de uso nas ferramentas de comunicação e interação. Por fim, muitos foram os desafios, acertos, erros e possibilidades, mas exigiu que os professores estivessem resilientes e flexíveis para o ERE. A seguir, são apresentadas as percepções dos alunos sobre as AP aplicadas, bem como sugestões de melhoria e adequação.

## AVALIAÇÃO DAS ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS DO ERE PELOS ALUNOS

Esta categoria tem por finalidade apresentar as avaliações dos alunos sobre os aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos e tecnológicos, bem como estratégias pedagógicas, adotadas no

ERE nos três estudos de caso. Assim, são elencados extratos dos comentários realizados pelos discentes tanto no questionário aplicado, como no AVA utilizado. Para tanto, os alunos são identificados com a letra “A”, seguido do número do caso correspondente.

Os Aspectos Organizacionais referem-se aos elementos sobre as mudanças que ocorreram no que se refere ao tempo e espaço, tipo de avaliação, equipe de trabalho, papel do professor, papel do aluno. Assim, a partir da análise dos dados, foi possível identificar que as três AP desenvolvidas foram ajustadas para atender aos encontros realizados por meio de webconferências, sendo dado a continuidade durante a semana através de fóruns para dúvidas e questionamentos. Para os alunos, o perfil no ERE deve ser diferenciado, já que no formato a distância foi necessário um aluno mais ativo, com relação a questionamentos e dúvidas e um docente que manteve o acompanhamento durante a semana. No caso 1, os alunos sinalizaram que: *“Estava apreensiva por não ter o contato presencial com colegas e professores, mas a disciplina conseguiu incluir um pouco deste contato de maneira on-line”* (A-C1); *“As aulas síncronas, a formatação dos trabalhos e as ajudas on-line foram bem adaptados para este modelo”* (A-C1). Já no caso 2, os estudante apontaram: *“devidas adaptações que se tornaram necessárias, em função da pandemia (diminuição do tempo de aula, por exemplo)”* (A-C2); *“diante do cenário, a disciplina foi rapidamente organizada e com total apoio da equipe para dirimir quaisquer dúvidas”* (A-C2); *“Foi muito importante poder manter os encontros regulares e construir um aprendizado muito rico durante a pandemia”* (A-C2); *“com toda a organização e apoio das professoras (que foram incansáveis, maravilhosas e extremamente acolhedoras) foi possível participar da disciplina e aprender muito”*(A-C2). E no caso 3, os alunos escreveram os seguintes trechos: *“Ao meu ver, foi tudo muito claro e organizado desde o início da disciplina”* (A-C3); *“a disciplina sempre cumpriu os horários de início e término, o que facilita na organização do nosso tempo em casa. Em relação a duração da webconferência. Poucas duraram*

*mais de 1h o que penso ser o ideal para uma aula on-line, principalmente por estarmos em casa”(A-C3); “Todas as aulas da disciplina foram voltadas para a construção do trabalho final, o que deu base para a elaboração do mesmo sem grandes dificuldades. Além, das professoras estarem super atentas e nos conduzir com carinho e dedicação. Isso faz toda diferença na aprendizagem do aluno, uma vez que este está mais aberto, pois sabe que pode contar com os professores e não terá problemas caso tenha dúvida ou faça alguma atividade de forma equivocada. Isso deixa o aluno mais a vontade, fazendo com que ouse mais nas atividades” (A-C3).*

Já no Aspecto de Conteúdo é possível analisar os conteúdos e material de apoio. Conforme Behar et al. (2009) esse está relacionado com o assunto que é abordado, ou seja, o que é trabalhado durante uma disciplina ou aula. Com relação aos aspectos de conteúdo, percebe-se que, embora não tenham sido modificados o assunto a ser tratado nas diferentes disciplinas, os formatos de apresentação e materiais disponibilizados foram ajustados através de busca e seleção de materiais que estivessem de acordo com as necessidades, perfil dos alunos e com as ferramentas disponíveis para acesso. O AVA tornou-se um dos recursos mais utilizados, e isto se reflete em todos os aspectos da AP, para o conteúdo, utilizaram-se a biblioteca, as mensagens e outras ferramentas de comunicação e interação com os alunos. A webconferência também foi uma das estratégias utilizadas para apresentar os conteúdos e interagir sincronamente com os alunos durante o ERE. Os alunos do caso 2 balizam: *“as atividades da disciplina eram interativas e atrativas então foi cativando-me. Acredito que a disciplina contribui muito para aproveitar este momento atípico do qual vivemos” (A-C2); “Vencemos todo o conteúdo programático, conseguimos criar grupos para escrita coletiva, lemos todo o livro recomendado, a grande maioria dos alunos participaram ativamente de todas as aulas remotas” (A-C2).* Já os estudantes do caso 3 denotam: *“Os conteúdos foram novos e atuais para mim. Pude aprender com*



*mais aprofundamento em relação aos conteúdos abordados” (A-C3); “Todos os recursos utilizados foram complementos das aulas, ajudando na compreensão do conteúdo. Os materiais embasaram os estudos complementares, além da aula. Foram suporte para a construção das atividades” (A-C3).*

O Aspecto Metodológico está relacionado com a metodologia das aulas, técnica, procedimentos, além das ferramentas de comunicação e instrumentos de avaliação utilizados. Assim, verifica-se que os demais aspectos se relacionam com a metodologia, fazendo correspondência com a organização, conteúdos, objetivos, avaliação e recursos tecnológicos. Nas AP foram definidos dois pontos importantes, que são: atividades e avaliação. Com relação às atividades, percebe-se o ajuste em todas AP, já que antes seriam realizadas em encontros presenciais e foi preciso realizar mudanças para atividades totalmente a distância. Isso influenciou a avaliação que levou em consideração a presencialidade on-line através dos registros de cada aluno nas funcionalidades do ROODA utilizadas nas disciplinas, além do envolvimento e a participação dos alunos nas produções em grupo e/ou individuais, e as contribuições nas webconferências semanais. Entende-se que a avaliação está extremamente ligada a toda AP e percebe-se que deve ser pensada a partir das interações dos alunos, mas principalmente das ferramentas que eles, neste momento de pandemia, possuem para realizar o processo de aprendizagem na modalidade emergencial. De forma geral, foi preciso ajustar, durante o decorrer das aulas, sendo necessário que o professor realizasse análises em vários momentos no seu planejamento, para que este estivesse alinhado com os demais aspectos: organizacionais e de conteúdo. Assim, pode-se observar que em um processo de ERE não existe clareza sobre todas as necessidades dos alunos e, por isso, a metodologia precisa ser flexível, dando ao aluno novas oportunidades de avaliação e realização das atividades, sempre que for necessário. O aluno do caso 1 apontou: *“Ainda estou tendo dificuldades para me adaptar aos planos no ERE.*

*Acredito que esta disciplina foi muito importante para conhecermos os limites de um plano elaborado com dificuldades de acesso para os alunos. No entanto, o empenho das monitoras é o que contribui para que tod@s consigam fazer as atividades propostas sem muito prejuízo para seu aprendizado” (A-C1). Já os sujeitos do caso 2 denotaram: “As aulas, atividades e discussões foram muito bem planejadas e organizadas. Além disso, ao longo da disciplina qualquer dificuldade encontrada pelos alunos foi plenamente adequada da melhor maneira possível” (A-C2); “Superou minhas expectativas com o ERE. Efetivamente se faz um ensino personalizado no contexto da EaD, pois tem atendimento individualizado com tutoras, tem interação orientação dos trabalhos, feedbacks, trabalhos em grupo e muito aprendizado com qualidade” (A-C2); “Precisamos de algumas flexibilizações, porém nada, ao meu ver, que prejudicasse a aprendizagem” (A-C2). E, por fim, os estudantes do caso 2 manifestaram os seguintes trechos: “A disciplina foi bem planejada. No final foi possível visualizar o todo e perceber tudo que aprendemos e construímos” (A-C3); “a cada semana as atividades eram diferenciadas e bem motivadoras. Ao final de cada semana, era ótimo o feedback das atividades tanto em aula quanto nos comentários no ROODA” (A-C3).*

O Aspecto Tecnológico inclui o AVA, funcionalidade, demais recursos tecnológicos. Desta forma, percebe-se todas as AP já utilizavam o AVA. Entretanto, no ERE, o ambiente virtual se tornou um dos recursos mais importantes, sendo utilizado todo potencial em relação às interações e presencialidade. Isso fez com que ele se transformasse no local de encontro, de comunicação, de organização das atividades. Outros elementos tecnológicos foram acrescentados como recurso de webconferência, criação de aplicativos e mapa mentais etc., porém o AVA concentrou todo processo de ERE. No estudo de caso 1, por exemplo, foram utilizadas ferramentas para criar materiais que se apresentaram interessantes para os alunos: “nos conectamos com diversas ferramentas. *O que mais gostei de aprender foi a construção*

do aplicativo” (A-C1). Já no caso 2, na disciplina de pós, os estudantes tiveram outras observações: *“Compreendo e sei que nesta ou em outras disciplinas nem todo mundo tem acesso à Internet e por isso o ensino remoto precisa ser constantemente adaptado e reorganizado”* (A-C2). Por último, no caso 3, os sujeitos apontaram: *“dentro do cenário, acredito que foram utilizados os recursos possíveis”* (A-C3); *“Acredito que poderia ter utilizado mais recursos tecnológicos. Os que foram utilizados foram o AVA ROODA e o CmapCloud. De repente trazer outros recursos poderia ajudar em aulas menos expositivas”* (A-C3).

Segundo Behar et al (2019), as Estratégias Pedagógicas adotadas têm como objetivo mobilizar todos aspectos definidos na AP. Estas também foram analisadas pelos alunos. É importante salientar que o desenvolvimento e aplicação das EP depende de cada contexto e perfil dos sujeitos envolvidos, sendo necessário uma avaliação prévia e adaptação quando necessário. Assim, a partir das ações aplicadas os estudantes apontaram: *“A disciplina foi planejada levando em consideração todos os aspectos das Arquiteturas, avançadas dos mais simples aos complexos, para possibilitar o nosso melhor desenvolvimento e compreensão”* (A-C3); *“Obrigada por todos os ensinamentos! Essa disciplina acrescentou muito em minha bagagem acadêmica”* (A-C3).

Portanto, considerando os dados e observações realizadas, é possível elencar algumas estratégias que viabilizam o ensino remoto integrado e personalizado:

- Organizar e planejar bem as aulas utilizando a estrutura das AP;
- Ministrando a aula de forma síncrona durante todas as semanas;
- Gravar todas as aulas e disponibilizar na biblioteca do ROODA;
- Enviar semanalmente orientações para os alunos através da plataforma;

- Utilizar dinâmicas/funcionalidades diferenciadas;
- Propor sempre situações que fomentam a discussão/interação da turma;
- Criar espaços no qual os alunos podem registrar suas emoções, sentimentos e contar isso para o professor, tutor ou monitores;
- Os alunos devem criar textos coletivos, ou seja, ter que trabalhar em equipes/grupos;
- As atividades avaliativas podem que ser bem claras e, de preferência, formativas;
- Acompanhar junto com as tutoras ou monitoras, semanalmente, todas as atividades postadas pelos alunos na plataforma;
- Dar retorno em menos de 24h e solicitar também aos alunos para fazerem o mesmo;
- Cuidar com a forma de escrever os feedbacks que devem ser sempre construtivos, promovendo as mediações pedagógicas.

Assim, a partir da análise e discussão dos dados sobre as AP aplicadas no ERE, pode-se observar que as modificações realizadas, de forma geral, atenderam às expectativas dos alunos. Os relatos realizados no decorrer do processo apontam que os estudantes estavam muito angustiados pelas notícias disseminadas sobre a pandemia e em relação ao distanciamento social obrigado. No entanto, a continuidade das disciplinas somente foi possível a partir de modificações obrigatórias nas AP e combinações semanais com os alunos para atender as suas necessidades. Isso surtiu um efeito positivo em todo o contexto, não apenas pela viabilidade do conteúdo ser continuado, mas principalmente por eles não se sentirem desamparados, contribuindo para a harmonia dos fatores sociais e afetivos essenciais neste processo de ensino aprendizagem através do ERE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo apresentar a construção e aplicação de Arquiteturas Pedagógicas com foco no Ensino Remoto Emergencial. Para tanto, três estudos de caso foram considerados: uma disciplina de graduação e duas de pós-graduação.

No atual contexto de pandemia, a grande preocupação que aflige os docentes nesse momento tem relação com a tecnologia, entretanto, conforme percebido nos relatos dos alunos do presente estudo, este foi apenas o meio utilizado para dar continuidade nas atividades que tinham que ser realizadas. O processo de ensino e aprendizagem no ERE deve levar em consideração todas as estratégias implementadas pelos docentes e, principalmente, se atentar para o papel professor que, nesse caso, torna-se o principal mediador nesse novo cenário educacional. Percebe-se que o ERE assume caráter essencial, mas é preciso reconhecer que o ensino remoto emergencial tem limitações e não substitui a experiência híbrida. No entanto, o docente, a partir do perfil do aluno e dos recursos adotados, deve ser flexível e ajustar a AP de acordo com as necessidades individuais e possibilidades tecnológicas.

Assim, considerando a experiência realizada, pode citar outras alternativas para o ERE como, por exemplo: 1) Criar um canal no YouTube: os alunos podem se inscrever neste espaço e receber notificações sobre novas aulas todas as vezes que acessarem este site; 2) Diversificar os materiais: cada aluno aprende de uma maneira diferente, sendo pertinente mesclar conteúdos em vídeo, áudio, imagens e outro tipo de mídias (aspectos de conteúdo); 3) Tentar manter a harmonia no grupo: com o distanciamento social as turmas estão afastadas, portanto, torna-se relevante preservar a sensação de pertencimento a um grupo e, assim, aumentar o engajamento, além

de possibilitar que os estudantes esclareçam dúvidas entre si; 4) Aproximar conteúdo e realidade: estabelecer ligações entre o conteúdo aprendido em aula e o cenário de distanciamento social, o que pode gerar identificação.

No entanto, o mais importante, neste momento, é manter o vínculo com os alunos e tentar adaptar todo processo de ensino durante o distanciamento social. Sendo assim, evidencia-se que não se trata mais de uma alternativa, mas sim uma realidade que deverá ser estruturada atendendo novas metodologias após o retorno das aulas. Por fim, considera-se que esta temática ainda necessita ser aprofundada e discutida nas instituições de ensino a fim de atender as demandas de cada contexto e perfil dos alunos envolvidos nesse processo.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: 2009.

BEHAR, Patricia Alejandra e colaboradores. *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHAR, Patricia Alejandra e colaboradores. *Recomendação pedagógica em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2019.

CARVALHO, Marie Jane Soares de; MENEZES, Crediné Silva de; NEVADO, Rosane Aragón de. Arquiteturas Pedagógicas para Educação a Distância. In.: CARVALHO, Marie Jane Soares de; MENEZES, Crediné Silva de; NEVADO, Rosane Aragón de. (Organizadores) *Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para formação de professores*. Porto Alegre: Ricardo Lenz Editor, 2007.

HODGES, Charles et al. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning* | EDUCAUSE, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 17 set. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Decreto Nº 55.241*, de 10 de maio de 2020. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/em-novo->



decreto-governo-mantem-suspensao-de-aulas-em-escolas-e-universidades-em-todo-rs

SONEGO, Anna Helena Silveira. ARQPED-MOBILE: *Uma arquitetura pedagógica com foco na aprendizagem móvel*. Porto Alegre: UFRGS, 2019. 241p.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020.

YIN, Robert. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

# 3

*Marcélia Amorim Cardoso*

**Reinvenções docentes  
no ensino remoto:  
narrativas e formação**

#### Resumo:

Este artigo tem como finalidade suscitar reflexões sobre os saberes docentes em contexto de ensino remoto implantado após o decreto de isolamento físico e social devido à pandemia do Covid-19. Apresenta, como argumento central, as transitoriedades das barreiras impostas pelo modelo atual de oferta de escolarização durante o isolamento, bem como os saberes acionados e as aprendizagens da docência construídas em meio a situações de incertezas, adoecimento e dificuldades tecnológicas. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e exploratória, utilizando-se de webconferências reconfiguradas em rodas de conversa, como forma de sistematizar as narrativas de estudantes, professoras e graduandas de Pedagogia e Licenciaturas sobre a docência em aulas online. Buscando refletir a formação docente e a didática no ensino remoto, constatou-se processos de resiliência, criação e iniciativas em meio aos improvisos e práticas tradicionais e pouco criativas. Revelou-se a necessidade de incorporar na didática e em currículos de formação docente outras/novas situações formativas críticas e reflexivas sobre as situações experienciadas na pandemia.

Palavras-chave: Ensino remoto. Reinvenções docentes. Narrativas. Formação.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No livro *A Cruel Pedagogia do Vírus* publicado em abril deste ano, Boaventura de Sousa Santos propõe uma reflexão sobre as consequências da pandemia do coronavírus sob os parâmetros neoliberais impostos nas últimas décadas. Apresenta um cenário existencial desolador de acentuação das exclusões e desigualdades já vividas por grupos sociais vulneráveis daqueles que, como aponta o autor, estão no sul da quarentena, ou seja, “grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela” (SANTOS, 2020, p. 15), dentre eles as mulheres; os trabalhadores precários, informais, ditos autônomos; os trabalhadores da rua; os sem-abrigo ou populações de rua; os moradores nas periferias pobres das cidades, favelas, barriadas, slums, caniço, etc.; os internados em campos de internamento para refugiados, imigrantes indocumentados ou populações deslocadas internamente; os deficientes; os idosos, entre outros. A pandemia provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), esviscerou as vulnerabilidades existentes em nossa sociedade, provocando incertezas e inseguranças sobre o impacto de sua passagem em nossas vidas. Em uma roleta perversa, a economia joga a sorte da população no jogo entre o isolamento social e a lógica neoliberal. Desemprego, mortes, exclusão agravam as consequências já tão exacerbadas pela pandemia. Nesse panorama, Boaventura Santos (2020) nos instiga. Afirmar que outras e novas lógicas poderão se fortalecer ou perecer no pós-pandemia. A questão é, na proposta do autor, pensar sobre o que a pandemia pode nos ensinar e o que podemos realmente aprender.

Instalada a situação de calamidade pública e a obrigatoriedade do isolamento social e, conseqüentemente, a suspensão de aulas presenciais, inúmeras escolas viram-se forçadas a desenvolver novas metodologias, sobretudo, com uso de dispositivos e de tecnologias

digitais, repensando a importância do seu papel social frente à crise humanitária instalada. Como recurso emergencial, o ensino remoto. Conteúdos, acessos, aulas online, docentes e estudantes em confinamento aprendendo a como lidar com as tecnologias que antes eventualmente eram acessadas, marcam o novo/outra cotidiano escolar. Enxurradas de atividades são lançadas nas plataformas<sup>1</sup> no intuito de correr contra o tempo perdido pelo isolamento social.

A excepcionalidade do momento da pandemia é explorada como justificativa para ampliar e oficializar a EaD na educação básica em um discurso propenso à equivalência da educação presencial e a *homeschooling* como substituta da escola, enfatizando apenas o caráter instrucional que por ventura um dia a escola assumiu como tarefa. Contudo, a equivalência entre EaD, ensino remoto, aula remota, estudos continuados emergenciais, *homeschooling* ou educação no lar (ou tantas outras nomenclaturas utilizadas) e as aulas presenciais é impossível diante do caráter e especificidade da educação e sua função, dentre tantas, a de socializar e possibilitar construções na coletividade, exercitando a humanização. O espaço escolar não se constitui apenas em escolarização balizada na mera instrução, é lugar de encontro, convívio na e com as diversidades, de aprendizagens (e também de conflitos) de valores éticos que constituem a sociedade, e nos ensinam a sermos seres humanos com todas as nossas contradições, sonhos e desejos.

As condições impostas pela doença reverberou ainda mais o total despreparo da educação brasileira. A suspensão das aulas presenciais empurrou o ensino remoto para o cotidiano escolar de forma improvisada e descontextualizada. A educação básica se viu

1 A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro adotou a plataforma *Google Classroom*, a sala de aula *online* do Google, em que alunos e professores podem realizar encontros virtuais para a realização de aulas à distância. Disponível em: <https://www.techtodo.com.br/noticias/2020/04/como-funciona-o-google-classroom-saiba-tudo-sobre-a-sala-de-aula-online.ghtml> Acesso em: 27 jun. 2020.

refém das inconstâncias políticas e acentuada lógica econômica na oferta desse ensino configurado, muitas vezes, em gravações de vídeos realizadas por docentes sem formação para essa modalidade, encaminhamentos de vídeos do Youtube e professores reproduzindo à distância as mesmas aulas que faziam presenciais, utilizando-se dos mesmos recursos, como quadros e apresentações em PowerPoint, transpondo a clássica oratória para o vídeo ou em aulas *online*.

Contudo, tais situações educacionais em meio ao contexto de insegurança na saúde pública, fomentam reflexões sobre a realidade. Uma perspectiva de educação distanciada manifesta na colaboração, na cooperação e alinhada às práticas criativas e criadoras em ambiências virtuais de aprendizagens é defendida por estudiosos da cibercultura, como Marco Silva (2003a, 2003b, 2010), Nelson Pretto (2011) e Edméa Santos (2014), por exemplo, que nos ajudam a entender outras e novas possibilidades de uma educação construída e cocriada em dispositivos digitais e em rede, denominada pelos autores e autora de *educação online*. Edméa Santos (2014, p. 63) define que “a educação *online* é o conjunto de ações de ensino aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais, que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade”. Pensada assim, a educação viabilizada em redes pelos dispositivos digitais conectados, desloca a unilateralidade do polo de emissão, para engendrar a difusão da comunicação e o sentido da informação, transmutando a posição de receptor passível, para o de coautor da mensagem, modificando o tradicional sentido da transmissão do modelo um-todos para modelo todos-todos (SILVA, 2003a). Dessa forma pensada e praticada, a educação *online* desconfigura o modelo meramente instrucional, deslocando-se para uma perspectiva colaborativa de cocriação de conhecimentos.

Como professora de didática nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas (UFRRJ e FABEL), Práticas Pedagógicas e Iniciação



Científica e Laboratórios Pedagógicos no curso de Formação de Professores nível médio, modalidade Normal, pesquisadora nos/dos/com cotidianos que percebe nesse *tempoespaço* uma alavanca para o conhecimento da realidade e participante das linhas teórico-metodológicas da Pedagogia Crítica, vejo-me imersa nas conjunturas que o ensino remoto condiciona em conflituosa constatação da mecanização de tarefas postadas nas plataformas e ambientes virtuais inférteis de aprendizagem. A obrigatoriedade da docência remota fomentou um sentimento de impotência diante da limitação de práticas freirianas, nessa forma de ensino. A angustia tomou forma de questões: Como 'transportar' Paulo Freire para além da leitura/escrita *offline*? Como construir reflexões sobre práticas pedagógicas no distanciamento do encontro, da partilha e do diálogo, elementos tão caros e pungentes na obra freiriana? Movida por minhas experiências docentes relacionadas à área de didática e como professora-pesquisadora cotidianista e freiriana, propus com as/os graduanda/os de pedagogia e licenciaturas, uma reflexão sobre saberes docentes construídos nesse contexto de isolamento social e ensino remoto.

A metodologia cocriada com estudantes-docentes e não docentes, delineou-se no cotidiano virtual síncrono, nas reflexões sobre as realidades experienciadas por todas as pessoas que participavam daqueles momentos de *webconferências*. A proposta desse estudo, que apresento aqui, foi se delineando para as sinalizações sobre a didática e os saberes docentes construídos em contextos de ensino remoto narrados e visualizados pelas estudantes também professoras.

Inicialmente proponho uma breve retomada da didática em sua multidimensionalidade na formação docente, a seguir descrevo a metodologia gestada virtualmente nos/dos/com os cotidianos, influenciada pelas ideias freirianas de escuta sensível e curiosidade epistemológica e pela participação discente na construção de um planejamento de Rodas de Conversas nas aulas de didática. Para depois propor

uma visita reflexiva nas narrativas de estudantes professoras atuantes no ensino remoto. Finalizando, constato que muito mais perguntas, do que respostas, surgem dessa iniciativa reflexiva.

## A DIDÁTICA NO SER/ESTAR DOCENTE

Autores como Candau (2004) e Libâneo (2011) nos ajudam a pensar a didática no âmbito da prática docente como elemento de sua constituição identitária. Tardif (2004) também sinaliza que tais práticas esculpem saberes que se configuram na própria identidade docente.

Candau (2004) nos mostra que *o objeto de estudo da didática é o processo de ensino e aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem.* Assim, a didática enquanto campo de estudo parte da análise das práticas pedagógicas e seus determinantes, contextualizando a ação docente buscando repensar e situá-la a partir das dimensões ética, política, social, técnica, teórica e prática. Dessa forma a didática torna-se espaço reflexivo e dialógico da práxis docente, nesse sentido, é importante refletir sobre como as práticas docentes em tempos de pandemia acionam saberes docentes e como se consolidam no ensino remoto.

A ação docente revela concepções e formas de ver o mundo, a educação e seus processos e a própria identidade docente. Para Tardif (2004), os saberes profissionais são saberes da ação. Saberes delineados no fazer docente e condensados em seus conhecimentos que ultrapassam a mera aplicação dos conceitos acadêmicos estudados em processos formativos, se condensam no saber-pensar-fazer filtrados e adaptados às necessidades e exigências profissionais ocorridas nas dinâmicas e contextos de sala de aula. Freire (2009)

lembra que não há docência sem discência e nessa relação a formação docente toma um caráter experimental de onde gestam saberes fundamentais para a construção de outros/novos saberes coletivos, mutuamente compartilhados entre os sujeitos do processo, e de fundamental importância para a desobjetificação da relação entre os sujeitos do conhecimento.

A experiência do saber-pensar-fazer e dela a construção de um novo/outro saber-pensar-fazer, condiz com a *práxis* freiriana que, “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2013) e, portanto, *espaçotempo* de formação e de pesquisa. Nesse contexto, o pesquisador formador busca compreender os significados e os sentidos atribuídos pelos praticantes, inserindo-se também nesse processo. Formar-se, transformando-se na investigação mútua e coletiva, aproximando-se da pesquisa-formação pensada por Josso (2004, p. 113), onde cada etapa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Por sua constituição múltipla e heterogênea, estudiosos cotidianistas da educação flexionam palavras que podem enunciar a dicotomia de interpretações, cisões e hierarquizações das palavras. Tempo, espaço, cotidiano, com, no e do, por exemplo, modificam suas denotações quando utilizadas em pesquisa cotidianistas. Pesquisadoras, como Nilda Alves (1999, 2000, 2001), Regina Leite Garcia (1999, 2000, 2003, 2010), Inês Barbosa de Oliveira (2001, 2003, 2012) e Carlos Eduardo Ferraço (2001, 2003, 2007), entre outros, flexionam cotidiano, condensam tempo e espaço e agregam nos, dos, com em uma

única palavra. Cotidiano, então, torna-se cotidianos: *espaçotempos* de práticas engendradas pelas redes de conhecimentos e sentidos produzidos por seus múltiplos e heterogêneos praticantes. Pesquisa no cotidiano torna-se estudos *nosdóscum* os cotidianos em educação. E pesquisadores da educação cotidianistas tornam-se pesquisadores de si mesmos (FERRAÇO, 2003).

Minhas investidas em uma turma de 37 graduanda/os trabalhadora/es nesse contexto, foram no intuito de inicialmente propor reflexões acerca do lugar da didática na formação docente e como se situavam enquanto atuantes no ensino remoto. No decorrer do processo percebi que importantes sinalizações nas participações, omissões, ausências, falas e silêncios poderiam entoar elementos reflexivos significativos sobre a realidade educativa atual e sobre saberes docentes constituídos nessas experiências.

Sob uma abordagem qualitativa e exploratória em prática docente-investigativa, propus inserções e desdobramentos que evocassem as narrativas dos praticantes desse outro/novo cotidiano: o estudo *online*. Tema debatido e apresentado em Rodas de Conversas *online*. As Rodas de Conversas, mesmo *online*, podem ser percebidas como dispositivos dialógicos, produtores de conhecimentos coletivamente contextualizados, privilegiando a fala reflexiva, crítica e analítica, a escuta atenta e sensível e o saber de experiência feito tão valorizados e defendidos por Paulo Freire (2001). No debate inundado pelas escritas de Freire (2001, 2009, 2013, 2014) e argumentações de Vera Candau (2003, 2004, 2011, 2018), o ensino remoto esteve no centro. Intensificações sobre a didática e os saberes docentes também foram provocadas por leituras de Tardif (2004) e Libâneo (2011).

Muito mais imaginativa a *roda* não se deu em seu formato, mas no sentido simbólico do diálogo circular. Em *webconferências*, as *rodas* estavam mais no sentimento, compromisso e interesse dos participantes do que em sua disposição organizacional. Então, feito

esse esclarecimento, vamos tomar o termo 'rodas' nesse intuito da fala circular e das experiências dialogizadas.

Os debates iniciais que resultaram na sequência de Rodas de Conversas entre graduanda/os, foram fomentados pela inserção de um elemento detonador: o aprofundamento do abismo entre as condições estruturais e sociais na educação básica pública devido ao pouco acesso à internet. Esse detonador provocado por uma sequência de vídeos sobre as providências que governo de estado do Rio de Janeiro tomou em relação à implantação do ensino remoto na rede estadual de educação. O secretário de educação do estado do Rio de Janeiro, no dia 24 de março publica na página do Facebook da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ, a decisão do governo do estado de distribuir aos alunos e professores chips de dados para acesso à internet intencionando a continuidade ao calendário escolar através de aulas remotas, porém a iniciativa foi inviabilizada. Alguns dias depois, em entrevista, o secretário alegou que a empresa vencedora da licitação realizada pelo governo não teria como disponibilizar de imediato os 750 mil *chips*, declarando, finalmente após algumas semanas, a inviabilidade financeira para os cofres do estado, apresentando como alternativa a entrega dos cadernos atividades pedagógicas autorreguladas, produzidos pela própria secretaria e aulas por meio da TV aberta através do Seeduc no Ar, transmitidos por três emissoras de televisão e pelo canal da SEEDUC no Youtube e, ainda, a liberação da Plataforma Google Classroom, para o depósito de atividades e conteúdos.

A provocação detonada pelos vídeos, fomentaram debates calorosos sobre as condições reais de oferta e adesão ao ensino remoto, intensificados pelas próprias experiências enquanto estudantes que vivenciam essa mesma situação. Nesse interim, a proposta de uma sequência de Rodas de Conversas com quem está atuando como professora em sistema remoto emergencial devido à COVID-19, foi lançada, em pouco tempo organizaram-se duplas para a tarefa escolhida e

planejada pela turma. Seguiram-se então cinco Rodas de Conversas guiadas pelas estudantes professoras e mediadas pela docente da disciplina. Três duplas por encontro, apresentaram seus sentimentos, percepções, práticas e situações ocorridas durante uma aula online. Ao grupo de estudantes não professores ficou a tarefa de trazer para cada encontro, uma veiculação na mídia e redes sociais provocadores de novos/outros debates em diálogos com as situações nos cotidianos online. Sustentando as argumentações circulantes de cada encontro, os questionamentos de Maria Amélia Santoro Franco sobre qual seria, realmente, o objeto da didática e o que define o ensino, nos ajudaram a pensar sobre a multidimensionalidade e multirreferencialidade que constituem o ensino em um processo de formação e transformação na perspectiva do ensinando-se (FRANCO, 2015).

Nas falas registrou-se a reconstituição do se (re)fazer docente a cada preocupação com as dificuldades de acesso, continuidade, interação entre professoras e alunos provocadas pelo isolamento social e a inserção emergencial do ensino remoto. Nos relatos das angustias, inseguranças e impotência provocadas pela distância, o ensino é trazido em uma provocação para se pensar como sugere Freire (1997, p. 19),

que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

No contexto de debates, muitas reflexões sobre as condições reais dos processos formativos, tanto da/os licenciada/os enquanto discentes e ao mesmo tempo docentes, a pensar sobre os processos formativos de seus alunos e alunas, quanto dos estudantes não professores que se sensibilizaram e imaginaram participantes desse processo, se percebem ensinantes e aprendentes. No cenário de emulsão



de sentimentos, narrativas e análises, (nós) os aprendente/ensinantes (nos) se encontram (os), reconhecendo seus/nossos inacabamentos.

## RESULTADOS

A turma de graduação da instituição particular, localizada na Baixada Fluminense, RJ, participante dessa atividade, possui 37 alunas e alunos, sendo 27 atuando como professoras, habilitadas pelo Curso Normal, e cinco cursando a segunda licenciatura. Das 27 estudantes atuantes no magistério que participaram da Roda de Conversa, apenas sete autorizaram o uso de suas narrativas nesse estudo. Organizei propondo as perguntas: Ano de escolaridade em que atua? A escola é pública ou particular? Quanto tempo atua como docente? Participou de alguma formação para atuar no ensino remoto? Como é a adesão da turma? Quais dificuldades enfrentadas? Quais situações didáticas você propõe (Planeja e realiza)? Como você avalia a sua didática na atual oferta de escolarização? Como você avalia essa experiência vivida no ensino remoto para a sua formação/profissionalização? Os dados obtidos estão sistematizados nos dois quadros abaixo. Um apresentando a identificação dos participantes e outro as transcrições dos processos docentes.

Quadro 1: Organização e sistematização dos dados

EP Estudantes Professoras/ idade	Tempo de magistério (ano)	Formação para ensino remoto	Nível de escolaridade de atuação	Mantenedora	Adesão dos alunos
EP1 22 anos	3	Não	Educação Infantil	Particular	No início do ano tinha 18 alunos, hoje eu só tenho 10, sendo 8 participantes, dois alunos eu não tenho contato há mais de 4 meses por conta dessa dificuldade em acessar a internet.
EP2 23 anos	4	Não	Educação Infantil	Particular	80% da turma acessa e participa, então posso dizer que a adesão é boa.
EP3 33 anos	5	Recebemos alguns treinamentos por vídeo para aprender a trabalhar mexer com a ferramenta da plataforma que a instituição já possuía antes da quarentena.	Educação Infantil	Particular	A adesão da turma é regular. Tenho 10 alunos, a metade da turma participa enviando fotos das atividades, mas nem sempre todos podem participar, porque muitas mães trabalham fora e às vezes o filho fica com uma vó que não consegue acompanhar pelo WhatsApp. Enfim a adesão não é muito boa.
EP4 49 anos	9	Não	Educação Infantil	Público: Municipal	Não sei, pois, é pelo Facebook. Nós mandamos para a creche e lá elas [direção e coord. Pedagógica] publicam na página da creche. São três atividades por semana, então como eu tenho um grupo no WhatsApp com as mães, eu procuro também fazer aquilo ali no grupo, para terem acesso mais rápido, não tenho como controlar isso ver que se eles estão realmente participando, se eles estão conseguindo captar o que eu quero passar, o que eu quero trabalhar
EP5 35 anos	12	Não	5º ano - Series Iniciais	Particular	A adesão é regular. Muitos não acessam todos os dias.

EP6 45 anos	15	Orientações da equipe pedagógica. A escola contratou uma pessoa para TI e nos ajudou também.	Do 6º ao 9º ano séries Finais	Particular	Posso dizer que a adesão é boa. Tem alguns alunos que não realizam as atividades, mas participam da aula e tem aqueles que nem fazem a atividade e nem acessam a aula, mas é um número pequeno.
EP7 44 anos	26	Não	Ensino Médio e Educação Infantil	Público: Estadual e Municipal	No estado é pouquíssima a adesão. Tem dia que eu tenho 8, 9, 10 participações de uma turma de 45. Na educação infantil do município, os pais não possuem internet e nem faço ideia sobre os que acessam, pois é tudo pelo Facebook da Escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As sete estudantes professoras atuam no magistério devido à habilitação obtidas pelo Curso Normal, nível médio, sendo que duas estão cursando Pedagogia como segunda licenciatura. A idades variam de 22 a 49 anos e em relação à formação para o ensino remoto, apenas duas declaram que receberam orientações básicas para o uso técnico do equipamento. Das sete entrevistadas, cinco trabalham em escolas particulares e apenas duas afirmam ser boa a adesão dos alunos. Nas falas das professoras atuantes da rede pública, há a sinalização da baixa adesão na plataforma *Classroom* implantada pelo sistema estadual de ensino para as turmas de séries finais do ensino fundamental e de ensino médio e da inexistência de acompanhamento das turmas de educação infantil da rede municipal, devido a ocorrência pelas redes sociais e, portanto impossibilitando o acompanhamento direto de acessos, apenas de respostas postadas de forma aleatória e tardias. Um indicativo importante é o enfraquecimento da oferta de ensino emergencial das redes públicas, ampliando um quadro de desigualdades escolares e exclusão social. Interessante sinalizar que mesmo as professoras mais novas, também apresentaram dificuldades em lidar com as tecnologias no intuito de dispositivos de e para

aprendizagens. Um elemento que não pode deixar de ser apontado, foi a negação das vintes estudantes professoras em autorizar o uso de suas narrativas nesse estudo. Apesar da plena explanação nas *webconferências*, o grupo não se sentiu à vontade em tê-las além do espaço de seus pronunciamentos, talvez movidas pelo mesmo sentimento de EP4, quando relata, no quadro a seguir, que se sente *arriscando* profissionalmente.

No segundo quadro apresentado abaixo, são sistematizados os relatos sobre as dificuldades, situações didáticas criadas e saberes construídos nesse contexto.

**Quadro 2: Transcrição das dificuldades enfrentadas a partir dessa experiência**

EP Estudantes Professoras/ idade	Dificuldades	Situações Didáticas	Autoavaliação da própria didática	Saberes docentes construídos na experiência
EP1 22 anos	As dificuldades enfrentadas, no meu caso, foi, e está sendo, o acesso à internet, o meu e dos meus alunos. Tenho alunos que nunca participaram sequer de uma aula minha durante esse período todo de pandemia	Elaboro o plano de aula e tem dias que eu consigo trabalhar as atividades propostas, outros não. E também por ser uma turma de educação infantil, eu procuro postar vídeo explicando as atividades, contando histórias, cantando músicas e realizando brincadeiras, tudo aquilo que nós fazíamos na sala de aula, tento passar também no ensino remoto.	Eu avalio a minha didática em relação a este momento como satisfatória. Tem sido todos os dias, para mim, um grande aprendizado. Só precisa se reinventar. Mas eu acredito que eu tenho conseguido sim.	Durante esse momento, a experiência no ensino remoto para minha formação tem sido boa (...) apesar de todos os percalços tem sido necessário também, rever minha prática.

<p>EP2 23 anos</p>	<p>No início da pandemia foi tudo muito novo. Me encontrei muito despreparada para o atual momento. É uma realidade totalmente diferente, foi difícil imaginar como se daria aula para uma criança que estaria em casa e como alcançar aquela criança através de uma aula online. Quando comecei a gravar os vídeos, a vergonha, às vezes, falava mais alto. Eu sou uma pessoa muito tímida, então gravar vídeos para mim foi uma superação, uma dificuldade que eu fui enfrentando a cada dia. Os recursos também foram de grande dificuldade, imaginar que tipo de recursos utilizar para gravar o vídeo, se as aulas estavam sendo chatas e a preocupação se as crianças estavam conseguindo compreender aquilo que se queria passar, então foi um momento em que surgiram muitas dúvidas, insegurança e muitos questionamentos.</p>	<p>Sobre as atividades que proponho para minha turma eu tento deixar tudo bem acessível, bem dentro da realidade que nós estamos vivendo. Tento fazer uma aula mais lúdica, descontraída (...) agente canta, faz algumas brincadeiras, também temos feito as atividades do livro. Tento fazer a criança participar o máximo para que a aula não fique maçante e repetitiva. Mas minha preocupação tem sido essa a de ficar repetitiva e chata.</p>	<p>Avalio minha didática como boa, porque eu tenho estudado bastante, tenho pesquisado sobre o assunto e tenho tentado sempre dar o meu melhor, sempre pesquisando coisas novas (...) então com os feedbacks das mães, consigo perceber que os objetivos estão sendo alcançados, então isso para mim é um ponto positivo, isso que me dá a certeza que as crianças estão alcançando de uma formas diferentes, mas estão alcançando, então avalio minha didática como boa.</p>	<p>Depois de tanta dificuldade que eu passei no começo, todas essas superações que eu tenho passado, tento tirar o melhor disso tudo, então eu me reinventei como professora. Talvez se eu tivesse em sala de aula não teria utilizados todos esses recursos. Talvez se eu tivesse em sala de aula eu não teria aprendido tudo isso. Eu gosto muito da tecnologia sempre usei muita tecnologia, mas não voltado para educação, para sala de aula. Então eu descobri um mundo onde tem várias possibilidades, tem aplicativos e vários outros recursos que eu aprendi a usar. Por eu pesquisar, querer aprender sobre como fazer uma coisa diferente, eu aprendi a usar muitos aplicativos que eu nunca imaginei usar. Tudo isso que está acontecendo é uma boa aprendizagem, acrescentou na minha profissão, tenho melhorado muito na questão da minha autonomia e da timidez que eu tenho superado muito, então eu acho que, particularmente, também consegui alcançar muitas coisas.</p>
------------------------	---	--	---	--

<p>EP3 33 anos</p>	<p>As dificuldades foram diversas, desde a falta de um computador em casa até mesmo a dificuldade com o celular com a memória do celular para gravar esses vídeos. Lembrando que, nós professores, não somos youtubers, não temos essa prática todos os dias, então foi necessário aprender. No meu caso eu não tinha o computador para colocar esse material pela plataforma, então a escola onde eu trabalho me cedeu o notebook para eu poder trabalhar.</p>	<p>Acho muito complicado isso tudo. É difícil porque na educação infantil precisamos muito da interação entre aluno e professora, aluno e aluno. Então, essas aulas nesse ensino remoto tem sido muito, ao meu ver, mecanizada e chegou um determinado tempo que percebi as crianças desmotivadas.</p>	<p>Então, eu penso de repente melhorar a minha didática, buscar mais conhecimento, buscar uma forma de dar uma aula mais significativa, buscar algo que que faça com que ele se interesse novamente.</p>	<p>Eu acredito que nenhum de nós vá sair o mesmo que entrou. Quando isso tudo passar, nós estaremos modificados. Acredito que mesmo nesse momento tão difícil, estamos aprendendo e isso vale muito para nossa formação e enquanto profissionais. Muitos estão aprendendo, estão se superando, mexendo nessa nova tecnologia, aprendendo a utilizar novas ferramentas. Então eu acredito que é uma coisa que estaremos levando para toda a nossa vida, mesmo quando as aulas presenciais voltarem, estaremos usando um ensino híbrido.</p>
------------------------	---	--	--	--



<p>EP4 49 anos</p>	<p>Meus alunos não têm acesso à internet. Eu também não tenho um acesso ilimitado. Então eu tenho que pensar em aulas que eles consigam acompanhar. Mas eu não consigo ainda ter muita segurança. O dia em que eu tenho que realizar a aula, suo, fico nervosa é muito complicado para mim.</p>	<p>Da forma que se faz em sala de aula é totalmente diferente, porque você fazer um vídeo, uma aula para alcançar a criança fica complicado, porque ela está em casa e muitas vezes nós temos que usar materiais que nem sempre elas têm em casa. Quando vou dar aula em sala de aula, eu já levo o recurso. Levo meu material que uso nas aulas. E muitas vezes, principalmente na rede pública, as crianças não têm condições. Em casa não tem folha, lápis, cola, tesoura tudo que ela usaria na escola. Principalmente a educação infantil que trabalha ludicamente. Então nas minhas aulas eu procuro sempre usar materiais reciclados ou objetos que elas têm em casa, então é um pouco difícil</p>	<p>Eu avalio a minha didática como precária, porque eu não sei se estou alcançando um objetivo, porque nunca aprendi a trabalhar dessa forma, eu sempre trabalhei em sala de aula e para mim está sendo tudo muito novo, novíssimo. Eu estou me arriscando como professora, está muito difícil.</p>	<p>Para mim hoje está sendo de uma grande valia, mesmo sabendo que meu ensino está precário, devido à pouca adesão das crianças, pois os pais não têm internet ou não acompanham as crianças nas atividades, ou por ser pelo Facebook e eu não consigo esse contato com as crianças, enfim, mesmo assim eu avalio como uma experiência vivida única, porque ainda assim, com todas as dificuldades eu tenho tentado me superar, eu tenho tentado fazer o meu trabalho.</p>
------------------------	---	---	---	--

<p>EP5- 35 anos</p>	<p>Replanejar um planejamento que já estava pronto, para adequá-lo ao ensino remoto de maneira que eu possa alcançar todos os meus alunos de forma que possam compreender o conteúdo sem trazer nenhum dano à aprendizagem, isso para mim foi a maior dificuldade no início. Além do mais, nem todos os alunos têm acesso à internet, então conseguimos atender, até um certo ponto, um público e o outro público, que não tem o acesso à internet, fica de fora. Então estamos fazendo uma exclusão desses alunos que não têm acesso à internet. E não tenho formação para isso e muitas colegas minhas têm dificuldade de mexer com a parte de plataformas, vídeos, tudo isso. Nós professores que tivemos que nos adequar e adequar os nossos alunos para essa metodologia de ensino.</p>	<p>Tento fazer aulas mais dinâmicas, tento inserir um entretenimento que possa chamar a atenção do aluno para participação, visando a aprendizagem de uma forma mais significativa. Uso jogos digitais com a minha turma. Inicialmente foi bem difícil para todos, mas agora já estão se acostumando devido ao longo prazo em que estamos utilizando esse método.</p>	<p>A minha didática atual tem sido um pouco diferente, porque eu busco levar para os meus alunos uma aula mais divertida e dinâmica para que a aula não se torne chata.</p>	<p>Essa experiência no ensino remoto para minha formação profissional eu avalio como regular. Eu não tive uma formação para ensino remoto, precisei buscar os meus métodos para poder me aprimorar nesse novo método de ensino. Talvez se nós tivéssemos tido uma formação ou até mesmo uma orientação mais precisa sobre o assunto, nós professores, poderíamos ofertar uma educação remota que pudesse ter um aproveitamento maior da nossa turma</p>
-------------------------	--	---	---	---

<p>EP6 45 anos</p>	<p>O meu primeiro processo foi muito difícil. Sabe o que é você ficar dentro de casa, caminhando de um lado para o outro? Eu não estava nem conseguindo respirar. Essa questão da plataforma, ter que utilizar sem ter segurança, falar para uma câmera, sem ter o outro ali me olhando, sabe? Me sentia sufocada, assim uma perturbação. Ainda mais o isolamento, minha mãe idosa comigo. Não estava processando isso muito bem, fui parar na psicóloga. Então, no começo eu fiquei nesse nível, mas graças a Deus essa parte já melhorou um pouco. Não estou 100%, mas estou melhor.</p>	<p>Fiquei muito sem ação. Não sabia como transportar os conteúdos para a aula remota. Minhas aulas são sempre em roda, em conversa com a turma, acompanhava os temas do livro, mas tudo com muita calma. Então, me acostumar a falar para a câmera e esperar que os alunos respondam ainda está sendo angustiante, mas alguns alunos respondem bem, brincam, são alegres e participam e isso me deixa mais tranquila. As atividades são as do livro didático e posto alguns vídeos para complementar o assunto. Depois conversamos sobre os vídeos e localizamos semelhanças no texto do livro.</p>	<p>Eu nem tenho condições de avaliar isso, pois eu não estou no meu melhor, no meu emocional mais equilibrado, então eu não consigo falar sobre isso. Alguns alunos dizem que gostam das minhas aulas, que eu sou engraçada, que falo coisas interessantes e o tempo passa rápido, mas eu não me sinto nos meus melhores dias. Quando eu estou com eles alguma coisa muda e eu fico mais tranquila, mais feliz e faço até piada, mas não é a mesma coisa do presencial.</p>	<p>Assim, no geral, eu posso dizer com certeza que eu aprendi bastante e tenho muito ainda para aprender. Sempre tem alguma coisa para aprender com alguém e com os alunos. E como que a gente aprende com os nossos alunos! Enfim, assim a gente vai caminhando, nós vamos caminhando, até quando Deus quiser, dentro dessa situação. Hoje eu já falo assim: "- Gente, eu não sou tão burra assim, que não saiba passar um vídeo para a plataforma, né?" Então, isso quer dizer que estou aprendendo sim.</p>
------------------------	--	---	---	--

<p>EP7- 44 anos</p>	<p>No começo enfrentei muitas dificuldades principalmente no manuseio de equipamentos tecnológicos e acesso a sites e tudo mais, não tinha habilidade com o celular e nem com as ferramentas digitais do computador. Muito mal mexia no Word, salvava documento. No dia que consegui anexar um documento no e-mail, quase chorei. Então, foi nessa condição que tive que entrar no ensino remoto, como aluna e como professora. Aí foi desesperador. Muitas pessoas me ajudaram. Agora consigo fazer muitas tarefas no computador que antes não conseguia. Estou me adaptando a esse novo modelo de ensino</p>	<p>Geralmente pesquiso vídeos relacionados aos conteúdos. Também digito textos, dependendo da situação e do conteúdo que eu estiver trabalhando e aplico lá na plataforma. Isso no fundamental 2. Na educação infantil as aulas são através das redes sociais Facebook e o WhatsApp. Insiro vídeos com brincadeiras, com jogos para que os pais possam realizar com as crianças em casa.</p>	<p>A minha didática para ensino remoto, eu considero precária. Visto que não tive formação e nem capacitação para atuar nesta modalidade e tive que me adaptar conforme a necessidade, pesquisando procurando obter informações e pedindo ajuda aos colegas que têm mais conhecimento e habilidade do que eu.</p>	<p>Como educadora e profissional do ensino público posso afirmar que a minha experiência com ensino remoto tem sido de grande aprendizagem, principalmente no uso mais intenso das tecnologias, como os computadores e notebooks. O celular ainda tem sido um grande desafio para aplicar as atividades. Aprendi, por exemplo, que quando voltarem as aulas presenciais eu posso utilizar muito mais dessas tecnologias dentro de sala de aula para tornar as aulas mais dinâmicas.</p>
-------------------------	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em relação às dificuldades enfrentadas, as falas apresentam-se unânimes em apontar o impacto que tiveram ao se defrontarem com uma situação indefinida, nova e diferente da tradicional aula presencial. Muitas apontam o acesso à internet como um dos maiores entraves para a fluidez de suas aulas. O adoecimento docente também foi mencionado. O Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior de Porto Alegre, ADUFRGS - Sindical transmitiu em 24 de junho, em seu canal no YouTube, a aula pública Saúde Mental em tempos de pandemia e distanciamento social. Nesse evento a professora Rose Gurski, do Departamento de Psicanálise e Psicopatologia

do Instituto de Psicologia da UFRGS, enfatizou a importância do debate sobre o sofrimento psíquico dos docentes, muito mais agravado na pandemia. Sobrecarregadas pelo ensino remoto, administração do ensino remoto dos próprios filhos e organização da casa, além dos estudos, a pandemia intensificou o trabalho da mulher professora, causando o adoecimento pela carga emocional e física que é empregada para tantas tarefas.

A preocupação com o entendimento e aprendizagens discentes também é uma constância, remetendo a incerteza do alcance dos objetivos propostos. Nas falas há uma sinalização de mudanças nas situações didáticas presentes nas menções *aulas mais dinâmicas, jogos digitais e lúdicas*, por exemplo. Ao mesmo tempo há uma indicação que as aulas presenciais não seriam tão dinâmicas, como percebido na afirmação: tem sido um pouco diferente, porque eu busco levar para os meus alunos uma aula mais divertida e dinâmica para que a aula não se torne chata. Quanto aos saberes docentes, todas percebem situações de aprendizagens e reflexões de suas práticas bem sinalizadas na palavra reinventar.

## DISCUSSÃO

A Roda de Conversa, situada na metodologia freiriana dos Círculos de Cultura, experiências de vida e saberes, intensificou os debates sobre as didáticas produzidas/praticadas por estudantes professoras. Nessa proposta os processos de construções de saberes docentes são acionados diante dos próprios questionamentos de suas práticas e situações. Tardif (2004, p. 230) nos ajuda a pensar sobre isso quando afirma que

(...) um professor de profissão não seja somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um

agente determinado por agentes sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Assim, podemos considerar que os contextos e cotidianos escolares configuram-se em um *lócus* de tríplice formação, sob a definição de Galvani (2002), de mútuo, eco e autoformação, ou seja, uma formação apoiada no tripé formativo entrelaçado envolvendo: os outros (mútuo), as coisas(eco) e o eu(auto). Porém, em tempos de isolamento social e suspensão das aulas presenciais, estamos diante de um delimitador formativo concentrado no outro, sobretudo na convivência e na interação. No entanto, o diálogo pode acontecer de forma distanciada e ainda ser profícuo. Os diálogos provocam abalos sísmicos nas estruturas cognitivas produzindo fluxos e refluxos de cognições, novas/outras aprendizagens que Kastrup (2001) chama de aprendizagem inventiva, como o resultado da tensão entre as formas existentes, constituídas historicamente, e os abalos, as inquietações, os estranhamentos que nos afetam. Aprender não é solucionar problemas, mas problematizar, inventar problemas e, só depois, buscar soluções para os problemas criados, o que implica em um processo de dilatar o já conhecido. Enfrentar os dilemas surgidos nas dinâmicas dos espaços de aulas online, dilatam o conhecido e o desconhecido que se colidem nas expectativas formativas do saberfazer professor. Nas narrativas das estudantes professoras fica nítido o processo de enfretamento de seus receios e restritos conhecimentos tecnológicos práticos na redescoberta e reinvenção de si, após uma dura batalha consigo, com suas práticas enraizadas e seus saberes experienciais, provocando surpresas formativas que os novos/outros saberes ocasionam.

As narrativas pronunciadas, podemos identificar elementos constituidores dos saberes docentes. Sem a intenção de criar e localizar em categorias, propomos aproximações entre algumas falas



e as construções teóricas sobre os saberes docentes presentes em Tardif (2004) e Freire (2009) para compreender os processos e sentidos que dão ao exercício da docência e quais saberes docentes estão relacionados em suas narrativas. Ao mencionarem a dificuldade em lidar com as novas metodologias devido ao veículo pouco familiarizado, as estudantes professoras verbalizam suas angústias por não conseguirem acessar saberes já consolidados.

(...) foi tudo muito novo. Me encontrei muito despreparada para o atual momento. É uma realidade totalmente diferente (...) EP 2

(...) nós professores não somos youtubers, não temos essa prática todos os dias, então foi necessário aprender EP3

(...) O dia em que eu tenho que realizar aula, meu, fico nervosa é muito complicado para mim (...) nunca aprendi a trabalhar dessa forma, eu sempre trabalhei em sala de aula e para mim está sendo tudo muito novo, novíssimo. EP4

Replanejar um planejamento que já estava pronto, para adequá-lo ao ensino remoto de maneira que eu possa alcançar todos os meus alunos de forma que possam compreender o conteúdo sem trazer nenhum dano à aprendizagem, isso para mim foi a maior dificuldade (...) Eu não tive uma formação para ensino remoto, precisei buscar os meus métodos para poder me aprimorar nesse novo método de ensino. Talvez se nós tivéssemos tido uma formação (...) poderíamos ofertar uma educação remota que pudesse ter um aproveitamento maior da nossa turma EP5

Essa questão da plataforma, ter que utilizar sem ter segurança, falar para uma câmera, sem ter o outro ali me olhando, sabe? EP6

No começo enfrentei muitas dificuldades principalmente no manuseio de equipamentos tecnológicos e acesso a sites e tudo mais, não tinha habilidade com o celular e nem com as ferramentas digitais do computador. EP7

Nos pronunciamentos das participantes, podemos perceber as fragilidades na nova experiência, pois não encontram em seus

saberes formativos e experienciais acervos que lhes possibilitassem a segurança na docência nesse contexto. Recorrendo a Tardif (2004), podemos refletir, a partir das falas, que as estudantes professoras percebem que seus saberes da formação profissional não ofereceram situações prático-reflexivas sobre educação *online* e tecnologias educativas; as disciplinas estudadas, não propõem um diálogo interdisciplinar com metodologias ativas presentes no universo da cibercultura em diálogo com a educação, tão pouco os currículos propostos e praticados conseguiram produzir saberes que pudessem ser acionados na atual exigência educacional. A incerteza do próprio contexto pandêmico e as inseguranças provocadas pela fragilidade constatada em seus patamares epistêmicos e existenciais, causaram a imprecisão profissional, desconfiaram da docência enquanto um saber da experiência reflexiva. A identidade docente se constitui, também, através do saber social difundido nas práticas sociais e escolares, práticas que se repetem e se transformam (ou não) diante de situações inesperadas. Contudo, a situação atual para as estudantes professoras foi completamente inusitada.

Em prática, lançaram mão dos conhecimentos, memórias e experiências como professoras e também como alunas, pois o saber docente não é oriundo apenas da sua formação inicial, mas sim de todas as complexidades vividas em suas itinerâncias.

(...) tudo aquilo que nós fazíamos na sala de aula, tento passar também no ensino remoto. EP1

(...) também temos feito as atividades do livro. EP2

(...) Então essas aulas nesse ensino remoto tem sido muito, ao meu ver, mecanizada EP3

Da forma que se faz em sala de aula é totalmente diferente, EP4

Tento fazer aulas mais dinâmicas, tento inserir um entretenimento que possa chamar a atenção do aluno EP5

Fiquei muito sem ação. Não sabia como transportar os conteúdos para a aula remota. Minhas aulas são sempre em roda, em conversa com a turma, acompanhava os temas do livro, mas tudo com muita calma. EP6

Geralmente pesquiso vídeos relacionados aos conteúdos. Também digito textos, dependendo da situação e do conteúdo que eu estiver trabalhando e aplico lá na plataforma. EP7

Apesar do contexto e veículo comunicacional serem diferenciados, as aulas ainda recebem um tratamento tradicional, como o uso do livro didático para a educação infantil e a repetição daquilo que está tomando forma no ensino remoto: gravação de um vídeo, tarefas nas plataformas e pouca interação. Na fala de EP5, a afirmação da proposta de aulas mais dinâmicas e o uso da palavra *entretenimento*, nos faz pensar que as práticas realizadas em aulas presenciais podem não contar com tais elementos diferenciadores, nesse caso, então, a experiência de ensino remoto está sendo significativa com caminhos para outras metodologias.

Ainda nas falas das estudantes professoras podemos sinalizar os saberes docentes apontados por Freire (2009) quando algumas expressam suas buscas por conhecer mais as possibilidades das aulas *online*, acionam a pesquisa, o risco na aceitação do novo e a crítica sobre a prática, elementos que Freire localiza em *Ensinar Exige* na constatação de que *Não há docência sem a discência*. A consciência do inacabamento e o reconhecimento de serem condicionadas às práticas engessadas, impulsionam a curiosidade epistêmica, há inicialmente um incômodo, mas depois o bom senso da busca:

Eu avalio a minha didática em relação a este momento como satisfatória. Tem sido todos os dias, para mim, um grande aprendizado. Só precisa se reinventar. Mas eu acredito que eu tenho conseguido sim. EP1

Avalio minha didática como boa, porque eu tenho estudado bastante, tenho pesquisado sobre o assunto e tenho tentado

sempre dar o meu melhor, sempre pesquisando coisas novas (...) Por eu pesquisar, querer aprender sobre como fazer uma coisa diferente, eu aprendi a usar muitos aplicativos que eu nunca imaginei usar. EP2

Então, eu penso de repente melhorar a minha didática, buscar mais conhecimento, buscar uma forma de dar uma aula mais significativa, buscar algo que que faça com que ele se interesse novamente. EP3

Eu avalio a minha didática como precária, porque eu não sei se estou alcançando um objetivo (...), para mim está sendo tudo muito novo, novíssimo. Eu estou me arriscando como professora, está muito difícil. EP4

A minha didática atual tem sido um pouco diferente, porque eu busco levar para os meus alunos uma aula mais divertida e dinâmica para que a aula não se torne chata. EP5

Eu nem tenho condições de avaliar isso (...) alguns alunos dizem que gostam das minhas aulas, que eu sou engraçada, que falo coisas interessantes e o tempo passa rápido (...) Quando eu estou com eles alguma coisa muda e eu fico mais tranquila, mais feliz e faço até piada, mas não é a mesma coisa do presencial. EP 6

A minha didática para ensino remoto, eu considero precária. Visto que não tive formação e nem capacitação para atuar nesta modalidade e tive que me adaptar conforme a necessidade, pesquisando procurando obter informações e pedindo ajuda aos colegas que têm mais conhecimento e habilidade do que eu. Ep7

A preocupação com um aprimoramento em suas práticas e metodologias e com o alcance que as aulas atingem em relação aos discentes e seu aproveitamento, pode revelar aquilo que Freire (2009) sinaliza como uma das exigências do ensinar: o comprometimento com os discentes, com a construção do conhecimento, com a docência enquanto ato criador e consigo próprias, na confirmação que *ensinar é uma especificidade humana*. As angústias e sentimento de impotência

dão lugar às falas de alegria e esperança com a convicção de que a mudança é possível:

Durante esse momento, a experiência no ensino remoto para minha formação tem sido boa (...) apesar de todos os percalços tem sido necessário também, rever minha prática. EP1

Depois de tanta dificuldade que eu passei no começo, todas essas superações que eu tenho passado, tento tirar o melhor disso tudo, então eu me reinventei como professora (...) eu descobri um mundo onde tem várias possibilidades (...) Tudo isso que está acontecendo é uma boa aprendizagem, acrescentou na minha profissão, tenho melhorado muito na questão da minha autonomia e da timidez que eu tenho superado muito, então eu acho que, particularmente, também consegui alcançar muitas coisas. EP2

Eu acredito que nenhum de nós vá sair o mesmo que entrou. Quando isso tudo passar nós estaremos modificados. Acredito que mesmo nesse momento tão difícil, estamos aprendendo e isso vale muito para nossa formação e enquanto profissionais. Muitos estão aprendendo, estão se superando, mexendo nessa nova tecnologia, aprendendo a utilizar novas ferramentas. Então eu acredito que é uma coisa que estaremos levando para toda a nossa vida, mesmo quando as aulas presenciais voltarem, estaremos usando um ensino híbrido. EP3

Para mim hoje está sendo de uma grande valia, mesmo sabendo que meu ensino está precário, devido à pouca adesão das crianças (...) mesmo assim com todas as dificuldades eu tenho tentado me superar, eu tenho tentado fazer o meu trabalho. EP4

Assim, no geral, eu posso dizer com certeza que eu aprendi bastante e tenho muito ainda para aprender. Sempre tem alguma coisa para aprender com alguém e com os alunos (...) hoje eu já falo assim: “- Gente, eu não sou tão burra assim, que não saiba passar um vídeo para a plataforma, né?” Então, isso quer dizer que estou aprendendo sim. EP6

(...) a minha experiência com ensino remoto tem sido de grande aprendizagem, principalmente no uso mais intenso das tecnologias (...) aprendi, por exemplo, que quando voltarem

as aulas presenciais eu posso utilizar muito mais dessas tecnologias dentro de sala de aula para tornar as aulas mais dinâmicas. EP7

Nas narrativas registradas acima ainda podemos perceber o desejo de mudança na vontade de fazer a coisa certa ou seja, provocar aprendizagens, essa é a essência da docência que, conforme Freire (2009), exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que faz parte do processo de tomada consciente de decisões. As decisões docentes partem daquilo que essas e esses profissionais processam no seu lidar com as dinâmicas e relações escolares, epistemológicas, metodológicas, curriculares e com todas as táticas de sobrevivência que criam, cocriam e utilizam para exercer a docência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Rodas de Conversas *online* demonstraram-se uma prática didático-metodológica profícua em tempo de isolamento social. Sentimentos de aproximação através das falas/escutas da/os estudantes de pedagogia e licenciaturas, construíram vínculos afetivos de apoio, de solidariedade, de reflexão e de saberes. Apoiando-me em Paulo Freire, lembro que ensinar é uma especificidade humana e nessa premissa percebo o quanto a docência nos invade, nos inunda, nos tornando docentes como identidade de existência. Somos professores e professoras vinte quatro horas por dia, sete dias por semana e quase todos os dias do ano, salvo nossas férias (nem tanto, pois de vez em quando nos vemos separando algo que poderá ser utilizado em aula). Pensamos metodologias, formas e contextos, teorias e tendências, discursos e práticas. Lembramos daqueles e daquelas, discentes e docentes, com afetos e conjecturas, que nos fizeram/fazem personas



do magistério. Vamos nos fazendo e nos reinventando como bem lembraram as duas estudantes professoras em suas narrativas, resistimos e reconstituímos caminhos percorridos. Nos reinventamos.

O contexto atual imerso em uma pandemia, confrontado pelo isolamento social e a conseqüente suspensão das aulas presenciais, exigindo a realização de aulas online, pediu de mim um movimento de redescoberta, de minhas escolhas, de minha formação. Exigiu, também uma redescoberta da docência e da minha participação na formação de futuros e atuais docentes, em reflexões sobre *ensinaraprenderensinar*, como enuncia Freire e pontuo aqui, como uma inter(in)venção no/do/com o mundo. Inicialmente, a proposta das aulas de didática, seguindo sinalizações freirianas como respeitar os saberes dos educandos, a autonomia do ser, com disponibilidade para o diálogo e generosidade, por exemplo, enfatizou a apreensão da realidade e por isso, os debates percorreram pensar a didática em contextos de aulas remotas vivenciadas tanto como estudantes quanto professoras. Nesse processo, estudantes se viram representada/os e se apropriaram da disciplina, coordenando aquilo que ansiavam debater e estudar. Assim, Rodas de Conversas, afetivamente imaginadas, foram realizadas em webconferências, para refletir, conhecer e debater o ensino remoto. Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores frequentemente se deparam com um desafio que persiste no chamamento para a reflexão: a prática docente. Constituída nos/dos/com os saberes docentes, o saber-fazer docente intencional e crítico impulsiona professoras e professores em iniciativas que revelam e transformam a realidade. Refletida criticamente, em sua trajetória, conquistas e dificuldades, a prática docente torna-se práxis. Dessa forma, propõe pensar e repensar a formação docente.

Como instigadora guia para a escrita dessa narrativa auto, mútuo e eco formativa, propus uma questão que arrisco indicar algumas possibilidades percebidas até aqui. A questão perpassa sobre como as práticas docentes em tempos de pandemia acionam

saberes docentes e como se consolidam no ensino remoto. Nas narrativas das estudantes professoras e na experiência que culminou no planejamento e realização das Rodas de Conversas, podemos perceber que muito se tem de improviso, insegurança e dificuldades desde das estruturais, como o acesso à internet, a capacidade limitada dos equipamentos e dispositivos de conexão, até os conhecimentos básicos de manuseio dos equipamentos e a timidez. Mas também se percebe a resiliência docente em conseguir, apesar dos obstáculos, ainda acreditar que tudo isso pode construir aprendizagens e constatar a potência formativa que esta situação pode gerar. Ainda se amparam em práticas tradicionais, mas conseguem construir uma proposta para a própria formação. Nesse trajeto que percorri até aqui, percebo a relação entre o processo de formação docente e as experiências vividas, construídas e reconstruídas, as memórias escolares e as itinerâncias formativas. Essa relação denota o caráter plural da formação docente, sendo possível constatar, também, nas narrativas aqui descritas.

Para encerrar, ficam o sentimento, a percepção e a constatação de que não seremos as mesmas e nem os mesmos depois da pandemia. Muito do que se viveu, se perdeu e aprendeu, serão acionados em novas/outras exigências sociais e educacionais. A prática docente, afetada diretamente com a pandemia, não poderá seguir os mesmos caminhos de antes. A formação docente precisará se reconhecer no processo da prática crítica reflexiva e no processo de formação e transformação sob perspectiva do ensinando-se. A didática enquanto área de estudo sobre o ensino, requer ser pensada, construída e praticada a partir de perspectivas multidimensionais e multirreferenciais do ato de ensinar e de aprender, assumindo identidade crítica e fundamental. A didática não pode ser a mesma depois da pandemia. Nós não seremos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. A invenção da escola a cada dia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. *O Sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 91-100.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CANAU, Vera Maria (Org.). *A Didática em questão*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CANAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova Didática*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CANAU, Vera Maria (Org.). *Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.
- CANAU, Vera Maria. Da Didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza. D. A de; OLIVEIRA, Maria Rita. N. S. (Orgs.). *Alternativas no ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 2003. p. 71-95.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-108.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática para quê? Didática para quem? Reflexões a partir de seu objeto. *Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 1-23. (Livro 4).
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GALVANI, Pascal. A Autoformação, uma Perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural. *Educação e Transdisciplinaridade II – CETRANS*. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 95-121.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis, RJ: DP et al., 2010.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Revista Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática*. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis/RJ: DP et al., 2012.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. DOI: 10.21814/rpe.3042.

PROIFES FEDERAÇÃO. Professoras da UFRGS e UFCSPA destacam efeitos da pandemia na saúde mental. *Notícias Proifes*. Publicado em 25/06/2020. Disponível em <https://www.proifes.org.br/noticias-proifes/professoras-da-ufrgs-e-ufcspa-destacam-efeitos-da-pandemia-na-saude-mental/> Acesso em: 27 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na Cibercultura*. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SEEDUC/RJ. SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Ensino à distância*. Rio de Janeiro, 24 de mar. 2020. Disponível em: [https://www.facebook.com/seeducRJ/videos/1516019048561046/?so\\_\\_=channel\\_tab&\\_\\_rv\\_\\_=latest\\_videos\\_card](https://www.facebook.com/seeducRJ/videos/1516019048561046/?so__=channel_tab&__rv__=latest_videos_card) Acesso em: 27 jul. 2020.

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso online. In: SILVA, Marco (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003a. p 51-73.

SILVA, Marco. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul./dez. 2003b.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, São Paulo, n. 3, p. 36-51, jan./jun. 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004.

# 4

*Maria Cristina Ribas  
Victoria Wilson*

## **Clausura e liberdade:** dialéticas da aprendizagem



Resumo: O trabalho propõe uma reflexão sobre a educação remota em tempos de pandemia, estabelecendo um diálogo entre as teorias de Paulo Freire e as bases sócio-discursivas bakhtinianas, a partir dos conceitos de cronotopo e exotopia. Tais conceitos alicerçam o eixo teórico ao mesmo tempo em que norteiam a orientação metodológica na busca da solidificação de valores pautados na educação autenticamente problematizadora, seja de modo presencial, seja de modo remoto. Nesta chave, o trabalho visa discutir problemas e conflitos oriundos de uma educação remota estabelecida instantaneamente e dissociada de práticas de letramentos locais, bem como enfrentar a ambivalência das sensações experienciadas na prática online, trazendo à cena contemporânea o papel do docente no desafio da produção de presença (Gumbrecht) via remota cujas reflexões apontam para a importância da percepção crítica na integração de novas modalidades de ensino como a chave para a compreensão dialógica da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação remota. Cronotopo. Exotopia. Produção de Presença.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem. (AMORIM, 2006, p. 103).

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. (FREIRE, 1996, p. 128).

Este texto e seu tema – Educação remota e isolamento social em questão – estão situados em um tempo e em um espaço, ou melhor, em novos espaços e em novos tempos. Por essa razão, a perspectiva privilegiará os conceitos de cronotopo e exotopia emprestados de Bakhtin (2002) para que a partir deles possamos, junto à nossa experiência individual e coletiva, vislumbrar legados desta pandemia gerada pela circulação do vírus COVID 19. O que era ou parecia ser tão distante de nós, a China, país continental como o Brasil, tornou-se, num mundo globalizado, também geograficamente, uma realidade: a epidemia na China que – aqui sem qualquer culpabilização - atravessou mares e continentes, saltou para a Europa, Ásia e veio bater à porta do continente americano. Assistimos pelos noticiários da televisão, pelas redes sociais, ao drama vivido primeiramente, na Itália, e, em seguida, e não nesta ordem, nos outros países europeus: Espanha, França, Inglaterra, Alemanha, de quem tivemos notícias mais regulares. Fomos expectadores do que nos aguardaria em algum momento, sem acreditar exatamente que também seríamos acometidos pela devastação viral. Como se, partícipes de alguma miragem, pudéssemos escapar do tal castigo.

Nesse mesmo patamar mítico, que tanto apoio traz aos injustiçados, fincávamos o estropiado pé numa aura de proteção divina. Assim, entre o abono ilusório de uns e a ganância política de outros,

assistimos à propagação da pandemia e fomos avisados dos riscos, dos perigos e das precauções que deveríamos tomar para evitarmos tragédias que colocariam em risco as vidas humanas. (E por um átimo de segundo desejamos ser animais, plantas, talvez minerais). Com o senso que nos restava, preparamo-nos fragilmente às custas de um governo omissivo, sobrevivendo graças a ações de alguns governos locais e da ação intensa da imprensa brasileira que tomou para si, junto com equipes de cientistas e de profissionais da área da saúde de várias instituições públicas, a responsabilidade de preparar e salvar o país da desorientação a que ficamos sujeitos e que levou hoje à casa de mais de 130 mil mortes pelo Corona vírus no Brasil.

No centro dessa pandemia, a confusão no Ministério da Saúde, também instalada no Ministério da Educação, só não levaram ao colapso a educação no país, devido à organização interna das universidades e escolas públicas tentando equilibrar-se em meio ao que poderemos chamar de caos educacional. Incertezas, dúvidas, omissões, formulações inverossímeis sobre os fatos, todo este desastroso conjunto tem caracterizado a condução da coisa pública neste governo e não é diferente no âmbito da Educação. Portanto, tem sido tarefa de gestores e professores, no contexto de suas respectivas instituições, levar a cabo a responsabilidade de assumir a condução do ensino neste inesquecível ano de 2020.

Estamos, então, num momento em que as alternativas aos problemas geram outros e talvez a saudável implicação nos eventos vividos seja sempre uma cadeia de impasses distintos e infundáveis. Assim, nós, professores, encaramos o desafio, mas precisamos ficar atentos para não submergir no cansaço da empreitada. Esforço constante, à crônica da exaustão anunciada confrontamos a criatividade. E, respeitando os protocolos da Organização Mundial da Saúde, conhecendo a urgência de manter vivo o Ensino, partilhando o desespero de alunos, familiares, entre as orientações da ciência pela

prevenção da vida e de outras instâncias pela economia, restou-nos a alternativa da educação não presencial.

Ensinar de forma 'remota' não é e nunca foi horizonte para quem conhece e assume a importância das interações presenciais; nem para quem sabe que a escola/universidade é o lugar por excelência do compartilhamento de saberes, de experiências e vivências em espaço livre, aberto, plural onde o contato face a face e o afeto são responsáveis pela comunicação, pelas interações presenciais e, sobretudo, pela aprendizagem tal como a conhecemos até então. Do latim *remotus*, a palavra designa distância espaço-temporal, que pode ser transposta mediante conexão de computadores ou de outros meios semelhantes. A educação remota, portanto, diz respeito a pontes virtuais que vêm mediar o contato não presencial. É a versão online da interação comunicativa *in praesentia*. Porém, neste ano de 2020, auge de contradições inconciliáveis, estamos constatando na pele a triste verdade que situações pregressas já sinalizavam: que o saudável contato representa, hoje, o indesejável contágio.

Byung-Chul Han (2017), já tomava para si estas questões, desenvolvidas por ele antes mesmo da pandemia. Vejamos:

Hoje a sociedade está entrando cada vez mais numa constelação que se afasta totalmente do esquema de organização e de defesa imunológicas. Caracteriza-se pelo desaparecimento da *alteridade e da estranheza*. A alteridade é a categoria fundamental da imunologia.[...] Mas hoje em dia, em lugar da alteridade entra em cena a diferença, que não provoca reação imunológica. [...] Falta à diferença, de certo modo, o agulhão da estranheza. (HAN, 2017, p.9-11) (grifos do autor).

Vimos pensando (2020) neste par de termos – contágio/contato -, a partir das reflexões do filósofo sul-coreano, especialmente em seu *Sociedade do cansaço* (2017):

Recorrendo à via etimológica da palavra contato, em sua acepção latina, vem de *contactus* e refere-se a uma situação em que dois ou mais corpos se tocam; indica, também, uma relação de proximidade ou influência. Ocorre que a positividade do contato diz respeito a sua exacerbação a qual, por sua vez, representa a ordem do contágio. Por sua vez, a palavra 'contágio', etimologicamente, vem do latim *cum tangere*, que remete à transmissão de uma enfermidade de um indivíduo a outro; cum alude à ideia de 'junto', de alcance global; o verbo tango, *tangere* significa 'tocar', 'apalpar', 'agarrar'. Ambas as acepções - contato e contágio - se entrelaçam, a partir do momento em que ocorre o excesso do mesmo, duplicado à máxima potência; não havendo o outro, o diferente, então não é acessado o mecanismo imunológico, já que não há ataque de um estranho a defender. (RIBAS, 2020, p. 155).

Ambos os trechos trazem à tona a narcísica postura de não vislumbrarmos a alteridade, mas de só enxergarmos o outro como projeção rasurada ou irretocável do nosso próprio eu. Vivendo mais essa ambivalência de ordem ontológica – e política - e trazendo-a ao nosso campo de atuação, dissemos que, na distância do outro, a presença do vírus invisível tornou-se, então, imperiosa, pressionando a nós, os envolvidos na educação, a perceber que uma mudança de perspectiva, de rota e de rumo precisaria ser tomada para que 2020 não fosse esmagado pela pandemia; enfim, para não entoar coro com *este ano está perdido!*, como temos ouvido repetidamente de pais, alunos e tantos outros. E para não nos fixarmos exclusivamente na nostalgia das perdas, na negação do outro, na fatalidade do discurso apocalíptico nem no otimismo interessado dos integrados<sup>1</sup> – o que só nos levaria às ondas de Covid-19 em sequência -, precisamos pensar no demasiado humano com as Humanidades.

1 Os termos *apocalípticos* e *integrados* vêm de um dos mais conhecidos livros de Umberto Eco em relação à cultura de massa (*mass media*) na era tecnológica, par de termos que deslizam do modelo dicotômico a que parecem se assujeitar e alcançam uma dimensão estético-sócio-política bastante ampla. ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Col. Debates. São Paulo: Perspectiva, 1977.

Seguindo respeitosamente o protocolo de prevenção, foi urgente assumir a educação por via remota como uma alternativa para suprir o calendário letivo e cumprir os currículos. Porém, como fazer? Que direção tomar? Qual a melhor decisão? Quais as implicações políticas de assumir a educação remota neste momento? Este trabalho não visa responder às questões acima, bastante discutidas entre reitores de universidades, gestores de escolas ... professores, em geral. Mesmo porque são indagações que se desdobram infinitamente. Não podemos esquecer que todos estamos lidando com experiência não vivida anteriormente em nível... planetário. As questões apenas mostram uma parte da complexidade da situação e indiciam respostas e soluções não menos complexas. Nosso ponto de vista neste trabalho e nosso desafio neste momento é o de escrever sobre experiências e sentimentos em nossa trajetória como professoras e pesquisadoras de uma universidade pública no campo das Letras, neste tempo e neste espaço. Mais do que nunca, partilhamos a potência da área. Como pensar o humano sem as Humanidades? E como, então, pensar o humano *com* as Humanidades?

## CRONOTOPO E EXOTOPIA: TEORIA E MÉTODO

Vale ressaltar [...] a carga valorativa atribuída a estes conceitos – sendo o *espaço* correlato à localização geográfica concreta e o tempo compreendido como fluxo histórico de acontecimentos. A tais qualificativos (concreto e histórico), são associadas noções como material, corpóreo e visível. (CABRAL, 2012. grifos nossos).

O tempo e o espaço serão tratados como perspectiva teórica e metodológica, uma vez que assumem não só papel central nas Ciências Humanas, como serão centrais neste trabalho para colocar em evidência o papel do observador/pesquisador/professor. Tomando



primeiro o termo cronotopo em sua conhecida composição grega (*cronos*: tempo e *topos*: lugar) temos que, nas palavras de Bakhtin (2002, p. 211), o termo “refere-se à “interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura”. Portanto, enfatiza a solidariedade das duas grandezas como categorias elementares em *continuum* – sempre associadas ao evento das ações humanas. O cronotopo, portanto, seria a base do diálogo entre a literatura e o tempo histórico.

Bakhtin interessa-se pelo “tempo físico dos acontecimentos no mundo, o tempo histórico da cultura, o tempo biográfico do homem” (CABRAL, 2012, p. 5). Em nosso trabalho, o tempo será preciso, pois tomaremos o ano de 2020 como eixo, porém será um tempo de diálogo com outros tempos – o passado como herança e o futuro como legado; o espaço será plural – alguns espaços serão reivindicados, sobretudo os da casa – com as conexões em rede – e os da escola como a concebemos. A linearidade temporal cede lugar a um tempo espiralado cujos espaços se interpenetram de modo que as relações sociais – a língua, a interação, a comunicação e o conhecimento/aprendizagem – vagueiem em diversos pontos simultaneamente. Importante enfatizar, em acordo a Cabral (2012, p. 8), “a cada nova consciência das temporalidades, corresponderia outra imagem de mundo – e a elaboração de uma nova imagem do ser.”

Retomemos aqui algumas concepções de língua, interação e comunicação, tais como apresentados por Oliveira (2020). Para a linguista, a língua “é um dos sistemas de linguagem que utilizamos para a construção da sociabilidade”; a interação “é o locus em que os indivíduos realizam as ações sociais” e a comunicação refere-se “ao que dizemos e fazemos numa dada situação”, e podem ser compreendidas como atos de linguagem, atos pragmáticos com os quais agimos sobre o real com e por meio da linguagem (OLIVEIRA, 2020, p. 8).

Considerando a comunicação como fenômeno central neste tempo de pandemia, Ana María García Munitis, diretora del Colegio Nacional Rafael Hernández da Universidade Nacional de La Plata, afirma: “Se algo ha logrado esta Pandemia es poner en primer plano la importancia de la comunicación” (MUNITIS, 2020, p. 1). A autora/professora vai além quando argumenta que a escola, na verdade, a sala de aula, constitui o lugar por excelência onde a comunicação se realiza, ainda que, em seu texto, vá problematizar justamente essa afirmação:

Y si de comunicación se trata, la clase constituye un hecho comunicacional por excelencia, que posibilita el desarrollo del proceso de transmisión – adquisición de conocimientos. En consecuencia, debería ser sencillo asumir que todos los factores que giran en torno a la escuela se sostienen fundamentalmente en la comunicación. (MUNITIS, 2020, p. 1)<sup>2</sup>.

Deveria ser simples, então, assumir a comunicação como eixo central presente em qualquer sala de aula, pelo menos a comunicação como a compreendemos neste contexto, em tempo e espaço determinados. Mas a pandemia revelou outras formas de comunicação, aquelas à distância, via internet, pelas redes sociais e por plataformas e outros ambientes da web, colocando em xeque hábitos enraizados relativos a diferentes modos de ensinar, trazendo à tona, de um lado, a falta de experiência de muitos docentes quanto ao uso de ferramentas digitais, e, de outro, escancarando as desigualdades, considerando-se as diversidades regionais, locais e sociais de nossos alunos.

Sim, outras formas de comunicação e interação são possíveis, mas como pensarmos a educação remota, agora não mais restrita àqueles cuja opção se deu por esta modalidade de ensino? Estamos diante de alguns desafios, tais como a exclusão digital de nossos

2 E, se se trata de comunicação, a sala de aula constitui um fato comunicacional por excelência, que possibilita o desenvolvimento do processo de transmissão – aquisição de conhecimentos. Consequentemente, deveria ser simples assumir que todos os fatores que giram em torno da escola se sustentam fundamentalmente na comunicação. (livre tradução das autoras).

alunos. E neste aspecto voltamos aos mesmos desafios já discutidos e tão debatidos por Paulo Freire e pesquisadores sobre as ações pedagógicas e seus efeitos sobre os *oprimidos*, aqueles que mesmo na escola e na universidade têm dificuldade de acesso a e disponibilidade de bens materiais e simbólicos.

É preciso destacar que mais da metade da população brasileira é frequentadora das escolas públicas e é justamente esta parcela a mais afetada pela pandemia e por seus efeitos, além das questões de saúde, a possibilidade e a qualidade do isolamento social associadas à exclusão digital. Como trabalhar a inclusão social e digital entre todos para que todos tenham acesso à modalidade do ensino remoto?<sup>3</sup> Dados do IBGE (2018) mostram que na população de 10 anos ou mais, o telefone celular é o meio de acesso mais utilizado em relação a um percentual inferior no uso de microcomputadores; o uso da internet, apesar de ter crescido, também varia de região para região, sendo as regiões Norte e Nordeste as mais afetadas. Entre os motivos para a não utilização da internet, destacam-se: falta de interesse; serviço de acesso caro; serviço não disponível na área do domicílio (mais frequente em termos percentuais na zona rural).

Por outro lado, e não menos preocupante, encontra-se a outra ponta desta relação: o professor. Em um país que desvaloriza professores, que deslegitima suas práticas e seus discursos, seja nas mídias,

3 [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf) Em 2018, nos 14.991 mil domicílios do País em que não havia utilização da Internet, os três motivos que mais se destacaram representavam, em conjunto, 84,4%. Esses três motivos foram: falta de interesse em acessar a Internet (34,7%), serviço de acesso à Internet era caro (25,4%) e nenhum morador sabia usar a Internet (24,3%). O motivo de o serviço de acesso à Internet não estar disponível na área do domicílio abrangeu 7,5% das residências em que não havia utilização da Internet e o motivo de o equipamento eletrônico para acessar a Internet ser caro, 4,7%. Em 2018, no País, em área urbana, os três motivos que mais se destacaram foram os mesmos do total e concentravam 91,5% dos domicílios em que não havia utilização da Internet. Em área rural, quatro motivos se destacaram e as suas participações ficaram entre 20% e 25%. Três deles foram os mesmos mais alegados no total e em área urbana. O outro motivo foi o serviço de acesso à Internet não estava disponível na área do domicílio, que representou 20,8% dos domicílios em que não havia utilização da Internet em área rural, em contraste com somente 1,0% em área urbana.

seja em termos de políticas públicas, repensar o papel do educador-professor neste cenário torna-se *ainda* uma questão central. No afã de capacitá-lo para assumir funções estratégicas na retomada do calendário escolar, a difusão e a assunção à educação remota foi introduzida de modo tão repentino que se faz urgente e necessário reforçar posições acerca dos modos e das relações sociais que se constroem e se enriquecem nos espaços escolares e acadêmicos, sem perder de vista, conforme Munitis (2020, p. 7):

[...] la escuela se construye con la presencia. La escuela son las aulas, los profesores, los compañeros, los no docentes, el timbre, los recreos, la biblioteca, el buffet, los patios, los corredores, que se conjugan para dar vida a una de las instituciones primordiales de nuestra sociedad.<sup>4</sup>

A educação autêntica, diz Freire, “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões e pontos de vista sobre ele” (FREIRE, 2011, p. 116). Conciliar os benefícios da tecnologia sem abrir mão de princípios e valores caros à educação será, sem dúvida, um dos maiores desafios, para os educadores. Estamos enfrentando o que Freire chama de situação-limite. E para o educador toda situação-limite torna-se um momento especial: o de olharmos para nós, para a nossa realidade, como em um excedente de visão, (segundo a perspectiva bakhtiniana), para, neste lugar de fora, como sujeitos históricos que somos, voltarmos a olhar novamente para nós, agora transformados graças à ação da consciência libertadora, alimentada pela percepção crítica da realidade. É da emersão das consciências que resulta a inserção crítica na realidade, promovendo um movimento de objetivação desta mesma realidade (FREIRE, 2011). É a percepção dos homens sobre as situações-limite que pode mudar:

4 A escola se constrói em presença. A escola são as aulas, os professores, os colegas, os não docentes, as vozes, os recreios, a biblioteca, o *bandejão*, o pátio, os corredores que se integram para dar vida a uma das instituições primordiais em nossa sociedade. (livre tradução das autoras).

ou uma percepção que constrange as ações do homem no mundo, como um *freio* ou uma percepção crítica que, desenvolvida num clima de esperança e confiança, instaura a superação desta situação-limite. Destaca o educador: “Esta superação, que não existe fora das relações homem-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as situações-limite” (FREIRE, 2011, p. 126).

A pandemia instaura um aqui-agora, configura-se como uma situação-limite que põe à prova toda a humanidade e, por esta razão, demanda por uma educação libertadora e problematizadora, ao contrário de uma educação mecanicista, autocrática ou *bancária* nos termos de Paulo Freire, conforme citamos a seguir:

Ao contrário da *bancária*, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existencia a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência* de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de *cisão*. *Cisão* em que a consciência é consciência da consciência. (FREIRE, 2011, p. 94).

Eis-nos novamente diante do *problema* da comunicação. É a educação problematizadora e não a *bancária*, de acordo com as palavras de Paulo Freire, a educação capaz de existenciar a comunicação. E esse fato coloca-nos em face da concepção de comunicação como ação sobre a realidade: “o que dizemos e fazemos numa dada situação”, retomando Oliveira (2020, p.8), pois só a comunicação, neste sentido, *existência* a vida. Porém, na educação, a comunicação estabelece-se em um *entre* e *com*, ou seja, mediatizada pela dialogicidade e pela permanência. Dialogicidade da intercomunicação e permanência do *permanecer* na busca do ser com os outros, no conviver e simpatizar. (FREIRE, 2011, p. 89).

Intercomunicação e permanência como ações docentes conduzem-nos aos conceitos de cronotopo e exotopia em diálogo com Bakhtin, pois são ações que se *dão* no enfrentamento (espacio-temporal) consciente e crítico da realidade, oferecendo-se como *presença*. Na dimensão temporal do conceito de cronotopo, estão associados movimentos, acontecimentos e transformações jamais dissociados do espaço. Para Amorim:

O conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória. Os gêneros são formas coletivas típicas que encerram temporalidades típicas e assim, consequentemente, visões típicas de homem. (AMORIM, 2006, p. 105).

Em exotopia, à noção de lugar estático e a-histórico integra-se um lugar relacional, um lugar exterior de onde seja possível ter um excedente de visão para olhar a realidade, o outro e somente assim poder retornar ao seu *próprio* lugar:

[...] urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com meu excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Na exotopia, olhamos o outro para podermos olhar para nós mesmos, não como reflexos no espelho que dariam uma falsa ideia de nosso acabamento, mas como possibilidades dialógicas, pois é o outro que nos leva ao auto-conhecimento: estando fora, em comunhão com o outro, regresso a mim, *com*. Este movimento exotópico encontra-se com o movimento cronotópico: para Amorim (2006, p. 101), o espaço é a dimensão que permite fixar, inscrever o movimento ou, dito



de outra forma, “a dimensão em que o movimento pode se escrever e deixar suas marcas.” As marcas do outro em mim constituem minha identidade que se faz na comunicação, ou melhor, na intercomunicação, no interior de uma temporalidade histórica e um lugar coletivo: Na verdade, não há eu que se constitua sem um *não eu*. Por sua vez, o *não eu* constituinte do eu se constitui na constituição do *eu constituído*” (FREIRE, 2011, p. 99). A comunicação como ação e a consciência crítica revelam a dimensão transformadora a que a educação libertadora aspira em que os homens se constituam como sujeitos históricos, participando como agentes de criação desta história, não como recipientes (oprimidos) em estado de silêncio monológico.

Como é possível observar, cronotopo e exotopia não são categorias estanques e dissociadas; ao contrário são acontecimentos históricos e coletivos, resultados das ações (comunicação) entre homens e mulheres em convivência em tempo e espaço determinados. Tempo e espaço de pandemia conclamam educadores, cientistas, profissionais da saúde e, evidentemente, a políticas públicas eticamente comprometidas. A educação remota não veio para ficar – é o que esperamos e o que defendemos – pois não é essa a escola que queremos ou em que acreditamos. Porém, as novas tecnologias podem *ser instrumentos* (e não agentes) úteis em situações-limite desde que pensadas *com, em*; desde que integradas e alicerçadas nas bases de uma educação libertadora conforme nos ensina Paulo Freire.

## PRESENÇA E MATERIALIDADE NA EDUCAÇÃO REMOTA

Tomando a noção de corpo como correlata à imagem do homem, podemos dizer que esta seria a lente (ou caleidoscópio) que permitiria conceber como essas várias temporalidades se sedimentam no espaço, revestindo-o de significações. [...] o

corpo seria, portanto, a porta para o arquivo das imagens do mundo exibidas no livro por vir da história. (CABRAL, 2012, p. 9).

Lido com gente e não com coisas. (FREIRE, 1996, p. 53).

Mesmo na expectativa de que o ensino remoto não seja uma ação permanente ou substitutiva ao presencial, o seu estabelecimento e sua duração exigem de nós, docentes, um esforço constante para lidar com procedimentos os quais, em princípio, não temos adequado preparo. Não se trata de acrescentar estratégias midiáticas para obter maior alcance ou chancela de atualização na promoção de conteúdos junto a Instituições e alunos – esta prática já vem ocorrendo em várias situações. A questão, porém, é que a educação remota, enfim, a comunicação remota – aulas, oficinas, eventos, palestras, bancas, reuniões – tornou-se não *uma*, mas a alternativa única para viabilizar, em tempos de confinamento, um dos sistemas mais fundamentais num país: o educacional.

Ao pensar que todo o conjunto educacional de ações docentes e discentes, intercâmbio de pesquisadores, bem como as práticas culturais e artísticas vitais ao ensino tornaram-se viáveis só remotamente é uma ocorrência que: solapa a possibilidade de escolha; implica reprodução de técnicas e recursos midiáticos (num país com inclusão digital quase zero); opera com redução (ou reformulação) da criatividade; e, de maneira drástica, impede o compartilhamento e vivência da experiência em presença. Somos, então, obrigados a nos tornar partícipes de um espaço/tempo em que o contato vital à docência pode representar contágio mortal.

São várias as decorrências. O reiterado esforço do treinamento em plataformas digitais – muito bem-vindo - é diretamente proporcional ao desespero dos que não têm acesso às novas tecnologias ou não conseguem adaptar-se a elas na velocidade que a situação exige. Entre o desejo de voltar a algo reconhecido sob a rubrica novo normal e o medo do contágio; entre o afã de nos alegrarmos com a flexibilização

e o pânico de retomar o *lockdown*; entre a volta ao ensino presencial e o contágio massivo; entre a demissão do emprego e a perda da vida, estamos todos imersos em ambivalências cruciais. Este mosaico inconciliável de estilhaços irrompe em nós, docentes, que sabemos, inclusive, dos limites do aprendizado nesta situação. Conseguiremos, dentre outras práticas, ensinar natação por via remota, passar a vida entre retângulos, viver entre telas? Não vamos, porém, criar a confraria dos queixosos contumazes imersos na nostalgia da perda.

A questão, portanto, que nos parece fundamental neste inacreditável espaço-tempo que ora vivemos, está circunscrita à produção de presença. Ao contato material e afetivo com o outro. À experiência.

Não há docência sem discência. [...] A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (FREIRE, 1996, p. 12).

Como suprir, na educação remota, a força pedagógica da experiência presencial a qual, por um tempo indeterminado, não teremos condição de exercer? Como ativar o estar-presente, como pensar a materialidade e o contato nos moldes de isolamento social, da distância, da simulação do comparecimento? Como compreender o que estamos vivendo sem falsas alegrias, pessimismos, dramas ou nostalgia? Como saltar fora do grupo de lamentosos e atuar? Se, de novo com Freire (1996, p. 17), “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, qual o legado desse tempo histórico do qual somos atuantes ou coparticipantes?

Voltemos à questão tão cara a nós, docentes: a presença. Se a duração do tempo para o que estamos vivendo é indeterminado, pensemos não no futuro, mas no aqui e agora. Transformação, que implica cortes, dores, novos enxertos, é processo em gerúndio: plantando, plantando, plantando, plantando. E para pensar a *produção de presença*, trazemos à cena Hans Ulrich Gumbrecht (2010), com sua *formulação das materialidades da comunicação*, levantada no início da década de 1980. O autor pretende substituir a vocação hermenêutica das ciências humanas para a valorização da experiência. Vinte anos depois, a reflexão nos é muito útil. Para o professor de Literatura Comparada de Stanford, “a vibração das cordas de um violino atinge os nossos corpos a despeito do que possamos interpretar acerca da melodia em execução” (GUMBRECHT, 2010, p. 9). Mesmo que a interpretação faça parte do estar no mundo, não é a única forma de compreendermos o espaço-tempo em que vivemos, nem o único modo de nos relacionarmos com os fenômenos humanos quando estão acontecendo. Estamos falando especialmente daquele modo de interpretar calcado na repetição de modelos apriorísticos que congelam as possibilidades de significação em cadeia. Esta não nos interessa porquanto reduz e coagula o desdobramento dos significantes. Como tal, precisa dar lugar à experiência.

A palavra *presença* não designa exclusivamente uma relação temporal, mas, conforme a entendemos em sua duplicidade significativa, remonta também à oferenda. Tanto que nos colocamos presentes (temporalmente) quando oferecemos, para alguém, um presente (dádiva). Refere-se, portanto, a uma relação *espacial* com o mundo, com os seres e objetos, relação esta que, de alguma forma, precisa ser tangível por mãos humanas. Esta tangibilidade, conforme Gumbrecht (2010), implica a possibilidade de um impacto imediato sobre corpos humanos. Quanto à *produção*, o professor a usa na sua acepção etimológica latina (*producere*), relativa ao ato de *trazer para diante* um objeto no espaço; quanto à educação, *educere*, também em sua

acepção latina, vemos retomada a composição cronotopo e exotopia: o movimento de tirar de dentro para fora, externalizar – presente em ex - e conduzir – *ducere* – para o exterior. Educação não é algo que se enxerte de fora para dentro... germina em nosso interior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova articulação pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, económicas e sociais que

garantam a continuidade da vida humana digna no planeta.  
(SANTOS, 2020, p.)

Conforme dissemos, a pandemia instaura um *hic et nunc*, formula uma situação-limite que põe à prova toda a humanidade. Enfrentar a pandemia a partir da percepção crítica é a melhor saída para a manutenção da vida. E, neste aspecto, a educação libertadora deverá assumir o protagonismo, especialmente em nações que negam o conhecimento científico, desprezam a educação e optam por caminhos obscuros, tendenciosos e politicamente eleitoreiros, confundindo a população, deixando-a à deriva e à margem do conjunto de reflexões, decisões e ações em prol do bem comum. Neste contexto de *salve-se quem puder*, estabelece-se uma ação ideologicamente comprometida com normas autoritárias e discursos monocráticos distantes da coletividade e do bem comum, portanto, distanciados também das práticas libertadoras e dos projetos humanizantes, enfim, negando o próprio sentido da vida. (*Eros e Thánatos*).

Antes de ficar prevendo o fim da pandemia, antecipando a chegada da vacina como redenção absoluta e sonhando com o retorno a um novo normal, não seria mais coerente presentificarmos a experiência com todos os seus desafios e trabalhar para prover a

melhor distribuição de alimentos, a inclusão digital, a prevenção da saúde, o reforço da imunidade, o apoio às minorias, a solidariedade humana, a educação inclusiva? E em nosso microcosmo, fazer o melhor pelo outro e por nós mesmos?

Por tudo isto, torna-se imperioso recuperar os conceitos de dialogicidade e permanência para introduzi-los na comunicação em tempos remotos onde a situação-limite se impõe e sobre e com a qual deveremos olhar como algo pertencente a nós, neste aqui e agora, para um enfrentamento consciente e crítico da realidade. Por esta razão, recorreremos às bases lançadas por Freire e Bakhtin, procurando estabelecer um diálogo à luz das categorias de cronotopo e exotopia. Finalmente, para pensar a questão da produção de presença na educação remota, em princípio marcada pela ausência do sensível, trouxemos a contribuição de Hans Ulrich Gumbrecht acerca das materialidades da comunicação, teoria formulada por ele a partir da primeira década de 1980.

Ao aproximarmos o sentido de *producere* levantado por Gumbrecht ao de *remotus*, observamos que o conceito nos ajuda a rever ou, pelo menos, a atenuar a carência de materialidade que a educação remota nos provoca. Isso porque *remotus* refere-se a uma distância de espaço e tempo, a um vazio, a um abismo que pode ser transposto pela conexão, de computadores e outras mídias. Seguindo na conceptualização etimológica apresentada, entendemos que:

Todos os objetos disponíveis *em presença* serão chamados [em seu livro] *as coisas do mundo*. Ainda que possa defender-se que nenhum objeto do mundo pode estar, de alguma vez, disponível de modo não mediado aos corpos e às mentes dos seres humanos, o conceito coisas do mundo inclui, nessa conotação, uma referência ao desejo de *imediatez* [...] Se atribuirmos um sentido a alguma coisa presente, isto é, se formarmos uma ideia do que essa coisa pode ser em relação a nós mesmos, parece que atenuamos inevitavelmente o impacto dessa coisa sobre o nosso corpo e os nossos sentidos. (GUMBRECHT, 2010, p. 13-14).



Embora o digital acione algo desejado num tempo quase imediato e a carência do contato afetivo não possa ser substituída sequer pelo *screen touch* – mesmo porque o toque é na tela e não na pele que nos habita –, há um princípio de experiência tátil. Apesar de a plataforma que nos une ter um caráter temível de ponte levadiça, ainda assim é possível vivenciar uma experiência sinestésica no contato virtual. Melhor do que não ter, absolutamente, qualquer tipo de contato. “Sobre a presença, refiro-me principalmente a essa sensação de ser a corporificação de algo”. (GUMBRECHT, 2010, p. 167).

Conforto fora da zona de conforto, a educação remota pode ser experienciada como um esforço coletivo de preenchimento de vazios intransponíveis, como vizinhança de sensações inconciliáveis, como representação sonora e imagética de presentes em retrospectiva ou passados em prospecção. Contato sem contágio, traz aos nossos ouvidos e olhos eventos programados, cenas e figuras com filtro, ruídos de comunicação, efeitos plásticos, *delay*, apagamentos... exclamações ‘interrogantes’, como: *Fulana saiu da ‘sala’... Não consigo entrar... Minha rede caiu...* Mas são ocorrências que nos dão a sensação de que o planeta parou, embora continue. Ainda que a percepção seja ilusória. Muitos viajantes sobreviveram à custa de miragens.

Oásis à parte, a máxima atenção por parte de nós, docentes e discentes, precisa ser constante, para que até os efeitos da ilusão, quando houver, sejam percebidos; para que continuemos sempre em frente, mesmo com eventual marcha à ré. E, no meio de todas as imposturas, com o eventual desespero, a educação remota dribla a saudade, traz para diante, transpõe a distância. E, paralelamente a milhares de mortes, imprime na tela – do computador e dos nossos olhos - uma sensação de proximidade e vida.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim, KRAMER, Sônia (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.

BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica). In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução Aurora F. Bernadini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. p. 211-362.

BAKHTIN, Mikhail. A forma espacial da personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 21-90.

CABRAL, Cleber A. Imagens do mundo: notas sobre o cronotopo no pensamento e Bakhtin. In: BRANDÃO, Luís A. (Org.). *Respostas a Bakhtin*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. p.1-9.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de Presença*. O que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2010.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (org.). *O círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 203-234.

MUNITIS Ana María García. La escuela en tiempos de Pandemia. Question/ Cuestión, *Informe Especial Incidentes III*, v. 1, mayo, e313, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e313>

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de. Entrevista à Professora Maria do Carmo Leite de Oliveira por ALMEIDA, Fernando Afonso de e WILSON, Victoria. *Soletas*, São Gonçalo, n. 39, p. 5-14, jan./jun. 2020. DOI: 10.12957/soletas.2020.47481

RIBAS, Maria Cristina Cardoso. Estudos literários, leitura e experiência estética: conexões e(m) tempos de confinamento. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 18, p. 142-163, 2020. DOI: 10.12957/pr.2020.49984

SANTOS, Boaventura Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Portugal: Grupo Almedina, 2020.



*André Luiz dos Santos*

# Agamben, a pandemia e o silêncio nas universidades

Resumo: A proposta é discutir a fala de professores. Indagar a fala dos professores e o que ensinam, ou como ensinam, se constitui em uma atividade importante de uma universidade que recusa o silêncio. Proponho uma discussão sobre os textos do filósofo Giorgio Agamben e a sua ressonância entre os professores. Apresento também um rápido comentário sobre a história das universidades e alguns aspectos que observamos em nossas breves atividades com as aulas remotas na Universidade Estadual de Goiás. Trata-se no texto de afirmar a educação como um espaço de constituição de uma política de afetos, de uma política de novos vínculos, seja entre os estudantes, os professores ou com as ideias e com o pensamento. Talvez, o incomodo com os escritos de Agamben, se devem as dificuldades de reconhecimento do papel político do professor, suas responsabilidades com o que acontece com a universidade hoje, mesmo em um momento de pandemia.

Palavras-chave: Agamben, pandemia, universidade.

## INTRODUÇÃO

A pandemia coloca em questão a vida na universidade? O que entendíamos até aqui de vida na universidade? Certamente uma das funções principais do que entendíamos de universidade é a de perguntar, mais do que oferecer respostas. Podemos lembrar Zourabichvili (2005, p.1309) para quem “a atividade de pensar, e também o verdadeiro e o falso relativamente a essa atividade, começam quando traçamos os problemas mesmo”. Esse autor se atém a observação crítica de Deleuze sobre a crença do pensamento como um servo das soluções. O que estava em questão numa atividade de ensino para Deleuze era “*um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas*”. Nessa perspectiva, o ensino e o aprendizado se nutrem das relações entre o professor e o aluno, da relação entre o saber e o afeto, de uma inventividade do desejo.

Se a vida na universidade é mobilizada por perguntas, pelo murmúrio silente da meditação entre o professor e o aluno em que se forjam novas questões, pela euforia discursadora que atravessa as diferentes disputas em torno de um problema ou mesmo o barulho no qual os ruídos do mundo ganham uma forma singular, moldada a maneira dos alunos ou dos professores, seria procedente indagar, mesmo nas atuais condições impostas pela pandemia, se ainda cabe ao professor ou ao aluno perguntar? De qual lugar falaria o professor ou o aluno? Seria proveniente do saber que habitualmente manejavamos em nosso cotidiano na universidade? Seria procedente primeiro perguntarmos sobre o que fazemos desse saber que nos orienta e que ampara as nossas discussões, nossas pesquisas e nossas aulas, sua súbita fragilidade nos tempos da pandemia?



A proposta desse texto é de discutir a fala de professores<sup>1</sup>. Ainda acreditamos que indagar a fala dos professores e o que ensinam, ou como ensinam, se constitui em uma atividade importante de uma universidade que recusa o silêncio. Proponho uma discussão sobre os textos do filósofo Giorgio Agamben, em especial *Réquiem para os estudantes*, e seus efeitos, suas reverberações no meio acadêmico. Uma reivindicação, em alguns casos de seu silêncio, e em outros a afirmação do direito a pergunta, de levar o pensamento crítico ao seu extremo<sup>2</sup>. Apresento também um rápido comentário sobre a história das universidades e alguns aspectos<sup>3</sup> que observamos em nossas breves atividades com as aulas remotas na Universidade Estadual de Goiás. Apesar da precocidade dessas experiências encontra-se, em meu entendimento, alguns elementos importantes para a discussão dos limites do que perguntamos sobre o silêncio nas universidades.

## AGAMBEN E A VIDA NA UNIVERSIDADE

Em maio desse ano o filósofo italiano Giorgio Agamben escreveu um instigante e controverso texto intitulado *Réquiem para os estudantes*<sup>4</sup>. Réquiem é uma oração para os mortos ou um canto da missa dos mortos. Nesse texto Agamben aponta o pior efeito da pandemia para a universidade: “o fim da vida estudantil como forma de

- 1 Muito do que escrevo nesse texto é resultado das Rodas de Conversa e da III Semana de Pedagogia e I Jornada Internacional organizadas pelos professores da UEMG – Campus Barbacena – MG. Agradeço muito ao Professor Valnides Araújo Costa pelo convite e pelas reflexões sobre o tema da pandemia e a educação.
- 2 Observação feita pela professora Carla Rodrigues na apresentação do livro *Reflexões sobre a peste: ensaios em tempos de crise* de Giorgio Agamben. São Paulo: Boitempo, 2020.
- 3 Não transcrevi nenhuma fala dos alunos. A opção de uma observação geral sobre a atividade remota se deu em função dos comentários recolhidos a partir da discussão de textos sobre a pandemia. Não havia a pretensão de um trabalho sistematizado com os alunos sobre a situação de isolamento social.
- 4 Publicado no livro *Reflexões sobre a peste: ensaios em tempos de crise* de Giorgio Agamben. São Paulo: Boitempo, 2020.

vida”. A difusão invasiva das tecnologias digitais coloca a experiência dos sentidos e do olhar reclusos numa tela fantasmagórica. Tendem ao desaparecimento as experiências dos encontros entre estudantes: suas amizades, suas inquietações, seus inconformismos, suas leituras e as suas discussões. Aquilo que pode ser considerado a parte mais viva de uma universidade.

Agamben parece decepcionado com a vida nas universidades, anterior a pandemia, que já esboçava um empobrecimento da forma de vida do estudante. Pode-se supor nesse pessimismo a constatação de certa ignorância especializada, uma tendência a transformação da universidade em uma *grande empresa*<sup>5</sup>, a progressiva e voraz burocratização da vida acadêmica do professor, a inocuidade dos debates e o próprio processo de digitalização das bibliotecas que compartimentam o lugar do leitor e o lugar dos livros<sup>6</sup>. No entanto, mais importante do que as suposições é o que se coloca, seja em função da pandemia ou do agravamento de um processo que restringe ainda mais a liberdade e a autonomia da vida na universidade.

Para Agamben os professores que se submetem a ditadura digital, que a aceitam, podem ser comparados aos professores que na década de 1920, e começo da década de 1930, juraram fidelidade ao regime fascista de Mussolini. Da mesma forma, os estudantes que devotam um amor verdadeiro aos estudos não deverão se inscrever nas universidades assim transformadas. É no interior das universidades que “a fala do passado poderá permanecer viva, e é somente aí que pode nascer, se é que chegará a nascer, algo como uma nova cultura”.

5 Ver CHARLE, Christophe & VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: Edunesp, 1996. Sobre a evolução e crise de vocação do modelo alemão (p. 106-108).

6 A biblioteca eletrônica permite, por sua vez, compartilhar aquilo que até agora era oferecido apenas em espaços onde o leitor e o livro deveriam necessariamente estar juntos. O lugar do texto e do leitor podem então estar separados” (p-119). In. CHATIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Edunesp, 1999. Essa observação feita por Chartier é importante porque a separação do estudante e do professor não se dá apenas em relação ao livro, mas a todas as experiências que pressupunham a presença ativa dos mesmos na universidade.

Podemos argumentar que Agamben se recusa a olhar para a realidade da pandemia. A negação está entre as críticas dirigidas aos seus textos. Acusam-no de estar mais comprometido com a sua própria filosofia do que com o mundo que ela quer explicar<sup>7</sup>. Suas reflexões não estariam à altura da crise que se impõe. Uma outra crítica, se dirige aos limites do pensamento crítico<sup>8</sup>, “e se o pensamento, levado aos limites críticos, produzir um discurso que, se posto em prática, leva à morte em massa e penaliza as vidas mais vulneráveis? Continua sendo boa filosofia?” Novamente, o interesse de Agamben seria com sua própria filosofia.

Alguns leitores e leitoras de Agamben assumem outros pontos de vista. Há uma afirmação da atitude crítica, por mais difícil que essa possa se revelar. Nessa leitura os escritos de Agamben impedem o pensamento de congelar<sup>9</sup>. Seria difícil, nessa perspectiva, admitir que “acatamos como possível a captura de todas as dimensões da vida humana por uma lógica de pura manutenção de sua existência”. Numa outra leitura<sup>10</sup>, a afirmação da condição de isolamento como possibilidade de manutenção da vida parece muito estranho a Agamben. Seria muito difícil um argumento que não reconheça no isolamento uma forma radical de exclusão de uma atividade política real. Nem a comunicação virtual e nem a conectividade poderiam se apresentar como alternativas, na medida em que esses meios não se encontram em um espaço público real, essa vida espectral seria uma vida capturada.

7 Frateschi, Yara. *Agamben sendo Agamben*: o filósofo e a invenção da pandemia. In. <https://blogdaboitempo.com.br/2020/05/12/agamben-sendo-agamben-o-filosofico-e-a-invencao-da-pandemia/>

8 Frateschi, Yara. *Essencialismos filosóficos e “ditadura do corona”*: sobre Giorgio Agamben, mais uma vez. In. <https://blogdaboitempo.com.br/2020/05/29/essencialismos-filosoficos-e-ditadura-do-corona-sobre-giorgio-agamben-mais-uma-vez/>

9 Rodrigues, Carla/ Martins, Ana Carolina/ Paz, Caio/ Pinho, Isabela e Monteiro, Juliana de Moraes. *Agamben sendo Agamben*: por que não? In. <https://blogdaboitempo.com.br/2020/05/16/agamben-sendo-agamben-por-que-nao/>

10 Martins, Ana Carolina. *A filosofia pode manter vivas as tensões?* In. <https://www.tempoagora.org/post/a-filosofia-pode-manter-vivas-as-tens%C3%B5es>

Talvez, a incessante repetição de médicos e epidemiologistas sobre um isolamento *ad infinitum* devesse ser um argumento sobre a necessária leitura de Agamben. Talvez, a manutenção da polarização do debate político tenha muita mais o efeito de passividade, do que qualquer problematização que possa ruir um lado ou outro. Mas não interessa muito aprofundar esse debate. Numa certa perspectiva, as perguntas mobilizam um debate feito por professores e professoras atentos ao que o presente nos coloca. Dessa forma, interessa muito o que diz respeito a vida na universidade e os direitos de um professor ou de uma professora de falar.

Não deixa de ser interessante que nas atuais circunstâncias um professor pergunte sobre a liberdade e as concessões que fazemos dela em nome de qualquer coisa, que ora é denominada como a própria sobrevivência. Se fosse possível abrirmos mão das respostas que temos até agora, de nossos esquemas, de nossos discursos habituais para explicar o mundo talvez devêssemos indagar mais do que a pergunta, o porquê da pergunta. Numa certa perspectiva, indagar o porquê da pergunta pode nos liberar de tantas verdades que possam se encontrar nas premissas de uma pergunta. Talvez, coloca em questão não apenas a suposta ambição de um professor em fazer do que acontece no mundo um meio para afirmar o seu pensamento, mas a própria forma como lidamos com o nosso saber no mundo.

As questões acerca do isolamento social tratam também de um interesse sobre aquilo que separa as pessoas, do reconhecimento do outro como um risco. As questões sobre os mortos foram colocadas como algo inédito em nossa história<sup>11</sup>. As questões sobre a universidade, com os seus diferentes encontros, singulares e univer-

11 Em dos textos publicados sobre a pandemia Agamben lembra de Antígona, “Como pudemos aceitar, unicamente em nome de um risco que não era possível medir, que as pessoas a nós caras e os seres humanos no geral não somente morressem sozinhos, mas que – algo que nunca havia acontecido antes na história, de Antígona a hoje – seus cadáveres fossem queimados sem um funeral?” In. <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/598071-uma-pergunta-artigo-de-giorgio-agamben>

sais, e sua importância na constituição de diferentes grupos dispostos a estudar e pensar algo em comum não deveriam ser absurdas. Não pareciam até o momento que esses tipos de questionamentos pudessem receber acusações de serem gêmeos de uma retórica genocida ou negacionista.

A discussão sobre o apego cego de Agamben a sua teoria deveria se voltar a todos nós professores, na relação que estabelecemos até então com o saber, nos limites que nos impomos acerca de uma reflexão crítica e nos riscos que se apresentam ao que falamos, pensamos e escrevemos. A questão “como Agamben coloca tais questões” poderia ser uma oportunidade de pensarmos o que estamos fazendo na universidade. Ainda, os efeitos daquilo que pensamos e escrevemos. Algo em torno do que Foucault (1988, p. 13) denominava de “economia política” da verdade: suas incitações políticas e econômicas, difusão, consumo, controle, o debate político e o confronto social do qual é objeto.

## QUAL UNIVERSIDADE?

Agamben se refere a uma voz do passado preservada na universidade. Uma voz que se comunica com o presente. Essa comunicação parece querer dizer muito sobre o presente, sobre a capacidade da gestão de algo novo, sobre as possibilidades de surgimento de uma nova cultura. Como isso é tratado na história das universidades? Como se se constitui essa relação entre a universidade e o que acontece no mundo, as novas ideias, a agitação política e as disputas entre diferentes grupos para o controle do espaço acadêmico? Charle & Verger (1996, p. 69) se referem aos estabelecimentos do ensino superior no século XIX como “um espaço político decisivo para a emergência dos movimentos nacionais e liberais que encontram

neles, com bastante frequência, seus quadros, suas tropas e seus meios de expressão”

Em sua história a universidade se apresenta como um espaço importante para a discussão da opressão política. Não seria difícil identificar nos principais movimentos de emancipação política de nosso tempo, como o antirracismo ou o feminismo, as suas relações com a vida na universidade. Charle & Verger (1996, p. 125) afirmam sobre a vida política nas universidades que “de forma mais global, a maioria das transformações das sociedades do século XX é anunciada ou preparada em seu seio”. Daí uma desconfiança e certa reserva dos conservadores com o meio estudantil universitário. Um espaço potencial de agitação política e subversão da ordem social e cultural. A sua função crítica pode ser entendida como verdadeiro fio condutor da aventura intelectual que se vivia nas universidades,

Nos países ainda carentes de liberdade democrática, as universidades, ou as entidades que cumprem esse papel, como no século XIX nos países europeus, constituem um espaço privilegiado para a discussão da opressão política. Assim, apesar de todas as transformações por que passaram as universidades desde o século XVIII, essa função crítica continua sendo, certamente, o verdadeiro fio condutor dessa aventura intelectual sempre ameaçada pelos poderes sociais há sete séculos. (Charle & Verger, 1996, p. 128)

Se historicamente a vida na universidade representa um risco político a ordem social e política estabelecida, é preciso também não idealizarmos. O próprio Agamben relata a adesão de professores e estudantes ao Fascismo de Mussolini na Itália. Algo parecido ocorreu com o Nazismo na Alemanha, embora muitos estudantes e professores tenham sido cassados pelo regime,

Os estudantes das corporações ou das organizações nazistas aproveitam para exprimir suas frustrações e promover a causa aos indesejáveis (os estudantes de esquerda e os judeus), um meio, é o que pensam, de se inserirem com mais facilidade



em uma sociedade em crise. Os professores conservadores ou reacionários deixam passar, num quase mutismo, os atentados contra as liberdades acadêmicas (nomeação dos reitores pelo poder, fim da autogestão universitária, cassação de seus colegas judeus ou de esquerda) por adesão ao nacionalismo e ao culto da ordem do novo regime. (Charle & Verger, 1996, p. 111)

Colocar a universidade em questão não é algo novo. A crítica de Agamben sobre o uso de tecnologias nas universidades dirige-se ao que denomina de “barbárie tecnológica”, o desaparecimento da relação professor-aluno e o fim das discussões coletivas que aconteciam em seminários. Talvez, uma questão seja sobre a possibilidade desse debate acontecer no interior das universidades e que professores e alunos possam se colocar, por mais que isso possa parecer no momento atual absurdo.

## UMA EXPERIÊNCIA?

Podemos nomear o que agora vivenciamos com as aulas remotas de uma experiência educativa? Talvez, ainda seja difícil nomear o que vivemos e a experiência remota de ensino não passe do manejo do que Agamben chama de ecrã espectral. Talvez, seja interessante retomar o que Ivan Illich (1988) denominava de uma “*intensiva autoalgoritmização*”. Algo que tem a ver com esse fetiche nosso criado na internet pela rapidez dos dados e das informações. Talvez, até considerar que a internet seja um espaço ainda pouco receptivo ao tempo do pensamento.

Sobre o trabalho que desenvolvi na Universidade Estadual de Goiás é preciso afirmar que a opção foi pelo ensino remoto. Apesar de não haver um debate mais aprofundado sobre essa opção. O trabalho remoto é diferente da EAD que conhecemos. A universidade tem uma plataforma de ensino a distância, mas há um limite para sua utilização.

O trabalho do ensino a distância é organizado de uma maneira que não seria viável para a exigência emergencial que se colocava.

Talvez algo óbvio, mas que carece mais reflexões, é a diferença entre o tempo da aula presencial e o tempo da aula remota. São tempos diferentes. Não é possível a transposição desses tempos. Se na aula presencial o professor sabe que não tem um controle absoluto da atenção do aluno, na aula remota esse saber se perde. Certamente, havia nas aulas presenciais um tempo de espera da atenção do aluno. Tempo importante, de uma certa solidão do professor e do aluno. Mas esse espaço/tempo é o que supostamente poderia permitir ao professor e ao aluno parar para pensar, ainda no tempo da aula. Talvez, o tempo algorítmico da internet não permita essa experiência.

Os alunos parecem já ter um hábito de ficar muito em casa, com exceção dos alunos que trabalham. Parece que havia uma rotina de atividades na rede social: jogos, conversas e até namoro. É claro que é preciso reiterar que se trata de uma vivência restrita de um professor em uma universidade pública no Estado de Goiás. Esse hábito de confinamento do jovem, se existe, se é algo mais frequente do que supomos, ainda pode ser algo discutível. Paul B. Preciado<sup>12</sup> se refere, em um dos seus textos sobre a pandemia, no “enclausurado voluntário em seu próprio paraíso”. Para esse autor, “é imperativo mudar a relação dos nossos corpos com as máquinas de biovigilância e biocontrole: elas não são meros dispositivos de comunicação”. Talvez, seja muito apressado pensar isso de nossos alunos. É preciso observar que uma das queixas frequentes que relatam é de não poderem frequentar a universidade<sup>13</sup> e encontrar com os colegas. Essa vivência, que os alunos tem entre si, parece ser mais importante do que supomos.

12 Preciado, Paul B. *Aprendendo do vírus*. In. <https://n-1edicoes.org/007> Coleção Pandemia Crítica.

13 Há relatos de alunos do primeiro período dos cursos de graduação que não chegaram a conhecer a universidade.

Novamente retornamos a questão do encontro na universidade, das discussões coletivas dos alunos entre si e com os professores.

Uma última questão diz respeito a uma suspeição do professor, se seria ou não capaz de adaptar-se a novas tecnologias. Também essa suspeição não é nova. Bentham (2008, p.77) ao orientar sobre como aplicar o panóptico nas escolas faz uma objeção em relação aos professores, “será provável que pessoas do caráter e das idéias que se pode esperar da categoria ordinária de mestres de escola serão depositários apropriados de uma autoridade que excede em muito qualquer coisa que possa ter sido, até o momento, adjetivada de despótica?” Isso é do final do século XVIII. E a figura do professor é suspeito de não conseguir abrir mão de outra forma de pedagogia, que não seja do despotismo, do autoritarismo.

A suspeição do professor é o que interessa, essa reserva social em relação ao professor e a sua capacidade de mudar, ou em outros casos sua capacidade de conservar. Muito provavelmente, a pergunta sobre o lugar do professor, minimizando ou maximizando a sua importância, tende a ser uma questão hoje. Estaria o professor devidamente preparado a adaptar-se às novas tecnologias? Estaria o professor disposto a ocupar outro lugar, que não seja esse espaço que a universidade lhe confere de estar junto de seus alunos em discussões, leituras ou em diferentes formas de orientações?

Retomar os questionamentos de Bentham pode ser um exercício interessante para os nossos dias. O que se pensava era em uma sociedade que pudesse exercer de forma perfeita, e sem exageros, o controle e a vigilância. Se havia os questionamentos sobre os professores também se perguntava sobre os alunos, “se ... as pessoas jovens confinadas não teriam sido mantidas mais do que proporcionalmente ignorantes do mundo de realidades no qual eles estão prestes a ingressar?... (p.77-78) A questão é sobre o excesso de confinamento e os seus efeitos sobre os jovens.

Algumas questões ainda se fazem necessárias. Será que se perdeu hoje a idéia da educação como um espaço de constituição de uma política de afetos, de uma política de novos vínculos, seja com os colegas, com os professores ou com as ideias e com o pensamento? Poderíamos perguntar ainda, o que se coloca: uma outra vida? Um outro saber? Um outro conhecimento? E qual será o lugar dos professores, dos alunos, dos livros, das práticas habituais que desenvolvíamos no interior da universidade? Será possível uma outra universidade? Será possível que uma instituição que durou quase dez séculos tenha chegado agora ao seu limite? Será que o espaço tão reverenciado pela sua secular capacidade de gerir a conservação do saber da tradição, ao mesmo tempo, assegurar a emergência do novo tenha se definhado, esgotado as possibilidades de sua relativa e necessária autonomia em relação ao turbulento tempo do mundo?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que denominamos de vida na universidade passa necessariamente pela capacidade de perguntar, indagar, questionar o que acontece no mundo e no próprio pensamento. O problema de uma idéia ou teoria, mais do que sua pretensão de querer explicar um mundo para se afirmar, é impedir o debate, silenciar o murmúrio meditativo e indagador entre professores e alunos ou emudecer as incessantes discussões que podem ressoar nos corredores e nas salas de aula. Certamente, vez ou outra, perguntamos “de que mundo trata tais questões?” ou “isso tudo acontecendo no mundo e a universidade discutindo tal epistemologia ou uma ética de um mundo antigo”. A vida na universidade é também a vida de outros mundos, do passado e do que está por vir.

O que podem dizer os professores nos tempos da pandemia? Podem dizer? As perguntas de Agamben sobre a pandemia são perguntas de um professor? As questões: um professor mais preocupado em afirmar as suas teorias do que explicar o mundo? Um professor negacionista? Um professor que negligencia os efeitos que o pensamento crítico possa mobilizar no mundo? No caso da universidade, uma canção para os mortos? Até o aparecimento da pandemia algumas dessas questões pareciam não apresentar muitos sentidos, ainda que dissessem muito do que estávamos pensando e fazendo nas universidades.

Não é nova a idéia de que a universidade é um espaço, um campo em que se travam disputas políticas e de idéias. Na contemporaneidade um espaço importante para a discussão da opressão política. Mas as disputas são também externas, poderes concebidos como forma de se imporem em uma sociedade em crise. Algo próximo do que acontece no Brasil atualmente, agressões e tentativas de captura. Talvez, por isso não acontece a qualquer pensamento crítico ceder a concessões ou adesões que tornem desnecessárias a crítica da própria universidade.

É plausível aos professores dificuldades para nomearem as atividades de ensino remoto nas universidades. Podemos ousar pontuar alguns aspectos visíveis dessa atividade. A primeira observação discutível é a impossibilidade de transposição do tempo da aula presencial para as atividades remotas. Talvez, o tempo algorítmico da internet não permita o tempo do pensamento do professor. Na velocidade das conexões pode se perder um hiato necessário entre a fala do professor e a escuta e o entendimento do aluno.

Uma outra questão situa-se entre o podemos denominar de cultura de confinamento do jovem e a necessária frequentação da universidade, seus encontros com os colegas e com os professores. Por último, não menos importante, é a suspeição em relação ao professor e as suas capacidades de se adaptar a um mundo novo.

Talvez, seja mais difícil para o professor abrir mão de seus hábitos e saberes. Talvez, essa suspeição seja partilhada pelos que acreditam ainda hoje que a figura do professor seja um risco para uma sociedade muito vigiada e controlada.

Talvez, quando Agamben aponta uma submissão dos professores a uma ditadura digital trata-se de algo mais do que uma questão técnica ou tecnológica. Trata-se de afirmar a educação como um espaço de constituição de uma política de afetos, de uma política de novos vínculos, seja com os colegas, com os professores ou com as ideias e com o pensamento. No entanto, e é a isso que a meu ver se deve o incomodo com os escritos de Agamben, trata-se do papel político do professor, que não pode abrir mão da responsabilidade do que acontece com a universidade hoje, mesmo com a pandemia. Não podemos abrir mão das perguntas que fazemos a nós mesmo, seja sobre os efeitos do ensino digital na universidade, seja sobre fascismo, por mais que estas possam parecer absurdas ou anacrônicas, é também em nome desse direito que se forma o sentido da existência universidade. Talvez, o efeito mais eficiente do fascismo seja o de acreditarmos que não podemos pensar ou perguntar, mesmo na universidade.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Reflexões sobre a peste: ensaios em tempos de crise*. São Paulo: Boitempo, 2020.

BENTHAM, J. *O Panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CHARLE, C. & VERGES, J. *História das universidades*. São Paulo: Edusp, 1996.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Edunesp, 1999.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.



FRATESCHI, Y. *Agamben sendo Agamben: o filósofo e a invenção da pandemia*. In. <https://blogdaboitempo.com.br/2020/05/12/agamben-sendo-agamben-o-filosofo-e-a-invencao-da-pandemia/>

\_\_\_\_\_. *Essencialismos filosóficos e “ditadura do corona”*: sobre Giorgio Agamben, mais uma vez. In. <https://blogdaboitempo.com.br/2020/05/29/essencialismos-filosoficos-e-ditadura-do-corona-sobre-giorgio-agamben-mais-uma-vez/>

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1988.

PRECIADO, P. B. Aprendendo do vírus. In. <https://n-1medicoes.org/007> Coleção Pandemia Crítica.

RODRIGUES, Carla/ MARTINS, Ana Carolina/ PAZ, Caio/ PINHO, Isabela e MONTEIRO, Juliana de Moraes. *Agamben sendo Agamben: por que não?* In. <https://blogdaboitempo.com.br/2020/05/16/agamben-sendo-agamben-por-que-nao/>

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e a questão da literalidade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1309-1321, Set./Dez. 2005.

# PARTE II

**Tempos  
de pandemia  
e o fortalecimento  
dos laços  
emocionais**

# 6

*Fádia Cristina Monteiro de Oliveira Silva  
Judivalda da Silva Brasil*

**Podcast:**  
reduzindo distanciamentos,  
fortalecendo laços emocionais  
em tempos de ensino remoto

#### Resumo:

A prática descrita teve como cenário principal estudantes de uma Escola de Tempo Integral no município de Macapá – Amapá, atendendo inicialmente a alunos de quatro turmas, no período de Março de 2020, se estendendo até os dias atuais, o qual com o tempo e divulgação em outros canais nas redes foi aumentando a propagação deste. Assim, tendo a pandemia chegado sem aviso prévio e no afã de dar continuidade às atividades cotidianas e escolares, muitas pessoas tiveram que se reinventar, professores e estudantes se viram distantes e em meio a necessidade de firmar vínculos e alimentar a esperança de um amanhã em que retomariam as relações, empregou-se como metodologia de ensino atividades com uso de tecnologia digital até então discriminadas em sala de aula - o *WhatsApp* ganhando novo formato através da ferramenta *Podcast* o qual passou a funcionar como uma rádio digital a qual pretendia ser elo entre alunos e comunidade intra e extra escolar tendo como objetivo principal amenizar os sentimentos de solidão e ruptura social a que todos foram acometidos a partir do isolamento social levando todas as semanas aos estudantes mais que aulas propostas pelo currículo, mas levar mensagens com palavras de conforto, como forma de atender as necessidades socioemocionais, e do letramento multimodal pois em meio a tantas informações, palavras de conforto e esperança eram mais que necessários, eram imprescindíveis!

Palavras-chave: Ensino Remoto. *Podcast*. Educação Socioemocional.

## INTRODUÇÃO

E, ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, temos a sensação de que as discontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos. Que interessante reconhecer que, em meio a conjunturas, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem, enfim!

*Verena Alberti*

O contexto da pandemia ocorrida neste ano de 2020 ocasionou situações de afastamentos e isolamentos sociais os quais geraram diversos problemas na sociedade como questões de ordem emocional que também afetaram o contexto educacional, sendo necessária uma ação rápida de gestores e professores de modo a atender as demandas que surgiram no ensino remoto.

Assim, como forma de diminuir os distanciamentos e entendendo que neste momento em que a pandemia criou um cenário em que as pessoas estão tão presentes e distantes ao mesmo tempo, ouvir alguém ao cair da noite lhe dando boa noite e renovando suas esperanças no amanhã, pode ser mais educativo do que qualquer outra disciplina formatada no currículo até então conhecido e difundido.

Neste sentido, buscou-se uma metodologia que se preocupava em humanizar e não informar por pura obrigação, mas levar o estudante a se encontrar com a arte em um momento crucial para a humanidade em que a “voz viva” diz muito sobre o significado subjetivo e social de pessoas, acontecimentos, lugares e práticas sociais.

Entendendo que na beleza das palavras ditas, na harmonia dos sons executados e na força e carinho da palavra expressada e ouvida, tinha-se mais que mensagens informativas, foi possível a troca

de impressões e expressões que suplantaram a dor e a tristeza da ausência do encontro de todos os dias.

Esta história, poderia ser pensada como uma ficção mas aconteceu na Escola Estadual José Firmo do Nascimento, em Macapá - AP, na modalidade de Ensino Integral, sob a denominação de Projeto *Rádiozap* JF Nascimento, com o Programa: *Reflexões*.

A atividade foi desenvolvida com uma abordagem transdisciplinar tendo como objetivo apresentar aos estudantes as possibilidades de uso do gênero *Podcast* na criação e divulgação de uma rádio interativa na ferramenta rede social *Whatsapp* onde o aluno pudesse conhecer e manusear a ferramenta de modo a proporcionar uma interação entre várias possibilidades comunicativas, linguísticas e artísticas como música, poesia, textos literários ou não.

De modo que pudesse oferecer estratégias de leituras; estimular a interação de várias formas de gêneros textuais e discursivos oportunizando a ampliação do conhecimento dos estudantes através dos *podcast*; oferecer entretenimento através da música, poesia, além de orientações e dicas de saúde; oportunizar momentos de reflexão, fruição e acesso a outras opções de arte que incentivem a autoestima dos estudantes, familiares, funcionários e ouvintes nestes tempos de pandemia de tal forma que esta ferramenta se revele antes de tudo capaz de ajudar muitas pessoas a superar as dificuldades em meio a tantas novidades, nem sempre agradáveis.

## A ORALIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

As aulas de Língua Portuguesa costumam ter como foco o estímulo e o desenvolvimento da leitura e da escrita, entendendo-



se que se deve aplicar estas habilidades, em todos os contextos da vida social. E, como forma de impingir uma abordagem intertextual e transdisciplinar buscou-se estimular esta percepção nos estudantes, no sentido de que eles pudessem exercitar as habilidades comunicativas considerando que as aulas remotas, neste momento precisavam se revelar como espaços e cenários em que alunos e professores pudessem exercitar e desenvolver diversas manifestações linguísticas, sociais e culturais vigentes.

Acerca do conceito de transdisciplinaridade Santos (2008, p. 21) afirma que:

O conhecimento transdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apoia-se no próprio conhecimento disciplinar. Isso quer dizer que a pesquisa transdisciplinar pressupõe a pesquisa disciplinar, no entanto, deve ser enfocada a partir da articulação de referências diversas. Desse modo, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se antagonizam, mas se complementam.

Tomando a abordagem linguística como ponto de partida para amparar as manifestações do comportamento social, se faz necessário partir de perspectivas que promovam a percepção e a consideração do outro mediante a sua projeção social através da linguagem que este utiliza para se anunciar ao mundo. E, o momento pede flexibilização, reinvenção dos papéis dentro do contexto educacional, afinal neste novo cenário somos todos aprendentes.

Considerando o potencial comunicativo a acessibilidade deste recurso tecnológico, pode viabilizar o ensino neste momento através da forma mais espontânea que se tem notícia, com a comunhão através da palavra dita, ouvida e sentida com os demais, não deixando de considerar suas diferenças e necessidades, mas abordando e vivenciando situações corriqueiras que constituem este momento de descobertas e incertezas mútuas em que todos estamos imersos de forma igualitária e diferente ao mesmo tempo, ousou-se crer e fazer.

Assim, há que se estabelecer as fronteiras invisíveis, porém tênues, entre os iguais e diferentes a fim de que possam estabelecer conexões entre si, respeitando suas particularidades e ambivalências, atribuindo-se à linguagem a missão de estabelecer este caminho.

Teóricos como Leal (2012) apud Correa (2001) e Signorini (2001), há muito evidenciam a necessidade da escola oportunizar aos estudantes a prática da oralidade, todavia somente recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) tornou essa prática mais que uma sugestão de abordagem, embora os PCNs (2010) recomendem que sejam empregadas metodologias que amparem o estudo da língua de forma bimodal, propondo uma perspectiva de “uso-reflexão-uso” (Brasil, 1998, p. 33), cuja fundamentação teórica são de base linguística. Em síntese, apresentam as seguintes propostas:

O texto – oral e escrito – deve ser a unidade básica para o ensino de língua materna. A atividade de ensino da língua deve concentrar-se na produção de textos orais e escritos e na escuta de textos orais e compreensão de textos escritos em; seus mais diversos aspectos e gêneros.

Assim, a decisão de usar a oralidade junto a escrita, será decorrente de uma escolha estratégica e não mais aleatória. Carece de situá-la como temática a ser estudada, considerando esta como uso prático da língua e desta feita merecendo ser estudada enquanto letramento, com o enfoque no uso social da língua.

## O ATO DE RESSIGNIFICAR O ENSINO: TECNOLOGIA E TRADIÇÃO

“Ou a gente muda, ou a gente se extingue, é isso que um vírus nos ensina”

*Souza (2020)*

Diante da necessidade de ressignificar a vida, o mundo se sentiu perdido e de início optou por distanciar-se, não só por uma recomendação médica, mas por uma necessidade do ser humano tomar ciência do que estava acontecendo. A vida precisava continuar, e o ser humano necessitava reinventar-se diante de tantos desafios e para tanto eles precisariam permanecer juntos/separados.

Assim, mais uma vez fomos convidados a recriar o mundo sob novas perspectivas de tal forma que a mais preponderante passou a ser: Sobreviver. Porém, não se tratava de rasgar todos os manuais, e sim reescrever sem perder a essência que nos faz humano, manter a esperança em uma normalidade inédita, nova, diferente, em que boa parte do mundo como o conhecia precisaria ser revisto.

Nenhum setor ou saber fugirá a esta regra, afinal trata-se de permanecer no mundo e assegurar que a humanidade e a humanização prevalecerão neste novo normal. E, para tanto há que se alimentar vínculos, estabelecer laços entre o que éramos e o que é, e, como poderemos ser. Uma coisa era certa alguns aspectos precisavam ser retomados imediatamente, como por exemplo, o estímulo da convivência nas escolas.

Eis então que percebemos o desafio, *não nos ensinaram a ensinar a ser humano*. A este respeito, Edgar Morin já abordava esta temática em seu livro *Os Sete Saberes sobre a educação do amanhã*, sobre os saberes Necessários à Educação do Futuro, contudo nem de longe ele ou qualquer outro estudioso da condição humana poderia prever o que passaríamos neste momento, porém já indicava em suas reflexões que caberia à educação sair na frente desta reconstrução, quando afirma:

O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder prever nosso futuro, o estudo dos grandes acontecimentos e desastres de nosso século, todos inesperados, o caráter doravante desconhecido da aventura humana devem-nos incitar a preparar as mentes para esperar o

inesperado, para enfrentá-lo. É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos (Morin, 2000).

O autor em seus estudos atribui a sala de aula um grau de complexidade, que por reunir uma variedade de disposições, socioeconômicas, emocionais e culturais altamente heterogênea pode ser considerada como o espaço perfeito para iniciar a transformação dos modelos estratificados, com os quais costumamos identificar o ambiente escolar. Ressalta ainda que é preciso que este contexto tenha um profundo significado para os alunos, e relacionando suas palavras a este momento desafiador, diríamos que a inserção das tecnologias aplicadas às redes sociais - *Whatsapp* e o *Podcast* - entre outras pode ser amplamente explorado e adotado junto aos estudantes como maneira de oferecer-lhes uma realidade aproximada da convivência que tinham em sala de aula, através das trocas comunicativas e do exercício da oralidade, como forma de interação e superação.

O desafio da complexidade está exatamente na compreensão de “nossa comunidade de destinos”. “Podem nos levar à catástrofe. Por isso a coletividade é tão importante. Diante das batalhas cotidianas, estaremos juntos nas vitórias e nas derrotas” (Morin, 2000).

Assim, buscou-se a utilização do *Podcast* no sentido de manter os estudantes vinculados à escola e ao seu contexto histórico, mantendo e renovando o sentido de pertencimento junto a um grupo social que por séculos fez parte da sociedade humana e que agora precisa ser ressignificado ou recriado em uma nova modalidade: à distância.

A respeito dos possíveis desafios da ressignificação do mundo contemporâneo neste momento, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos se propõe a refletir sobre tais no recém-lançado livro *A cruel pedagogia do vírus* (2020), em meio às inúmeras reflexões suscitadas ele se pergunta e nos leva a nos perguntar: Existe uma dimensão pedagógica nos momentos de crise?

Mediante o cenário de caos de uma pandemia pudemos observar de forma bem contundente e visível as fragilidades do capitalismo mundial e então percebemos que não tem um modelo de justiça social na agenda, não há um plano de contingência pronto para nos arrebatarmos como vimos nos filmes de ficção. E, cabe a cada um de nós aprender com o vírus. Como diz Santos (2020): “o professor é cruel e não reprova, mata!”.

Não temos tempo para exercitar o olhar é preciso desenvolver um plano que nos possibilite redesenhar a humanidade, assumir e nos dedicar a reaprender a viver na terra e em comunhão com ela. A pandemia ensina que sim, é preciso mudar, pois o futuro estará sempre ameaçado enquanto os modos de produzir e existir seguem sendo predatórios e injustos.

só com uma nova articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios será possível começar a pensar uma sociedade em que a humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta que habita (Santos, 2020, p. 66).

A escola pode e deve ser o cenário para esta reescrita da vida na terra e se tudo o que nós somos possíveis neste momento é nos afastar e reaprender a viver em sociedade, repensar nossos hábitos e cultura, assim como as possíveis relações que traçamos ao longo de nossa existência, então que seja e de preferência que possamos ter a oportunidade desta vez de fazer algo melhor.

E como redesenhar o mundo mediante a tanta incerteza e medo diante do desconhecido? Quando um agricultor vai realizar uma nova plantação, primeiramente ele precisa preparar a terra e lançar mão de ferramentas que possam ajudar nesse preparo e selecionar e semear sementes que possam produzir bons frutos. E, lógico ter mão boa para plantar.

## LETRAMENTO MULTIMODAL

No viés da metáfora da agricultura, o professor é este agricultor, que lançando mão das tecnologias digitais como ferramentas, utilizando a oralidade como semente e a afetividade, a atenção emocional como fertilizantes é possível manter o interesse dos estudantes na escola e a habilidade comunicativa estável.

Sabe-se que desde os primórdios o ser humano vem se reinventando com base na comunicação e mais propriamente no uso inteligente e racional da escrita e da linguagem verbal como um conjunto de caracteres, que ao ser codificado, produz sentido. Porém, ao longo da trajetória da humanidade a linguagem escrita evoluiu de modo que a comunicação que nem sempre faz uso só da escrita, uma vez que agora em muitas situações associa também imagem e som, como no caso do WhatsApp.

Essas formas permitem ao homem produzir e reproduzir os mais variados sentidos a partir da interpretação singular de cada um, “a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto.” (Rojo, 2012).

Neste sentido, vemos a necessidade de instaurar uma abordagem mais incisiva em relação às tecnologias da informação não só por conta desta ser o único recurso possível em meio a pandemia e os protocolos de controle do contágio, mas por se revelar eficiente em relação à mediação da comunicação, a mais acessível por conta da grande demanda de uso dos celulares e dos aplicativos de comunicação como WhatsApp, redes sociais e uma gama de aplicativos para a execução de músicas ou outros recursos.

Rojo (2012) afirma que:



Atualmente, percebe-se que a linguagem verbal e a linguagem visual são indissociáveis. As junções das mais variadas formas de linguagem verbal e visual possuem a finalidade de disseminar a informação por meio de mensagens que tendem a modificar ideias, sentimentos e comportamentos, ou seja, a composição de textos por meio de muitas linguagens “É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multimeios e dos textos contemporâneos”

Torna-se claro que por meio dessas tecnologias, professores e estudantes são capazes de reunir simultaneamente múltiplas semioses de texto, som e imagem e mediar entre eles e as comunidades que as acessam diversas possibilidades de significação do texto eletrônico nas interações on-line que chegam de forma imediata e abrangente a tantos quantos forem os destinatários.

Haja vista que tanto professores quanto estudantes terão necessidade de fazer uso dos diversos recursos do aplicativo em questão para se comunicar faz-se necessário que tenham conhecimento e domínio destas ferramentas a fim de efetivar a produção de sentidos e construir textos multissemióticos/multimodais. Caberá a escola trabalhar mais que nunca, o multiletramentos, promovendo a capacitação e acesso dos usuários às ferramentas, uma vez que estes não necessitam de muito para se comunicar, apenas serem letrados digitais para que haja interação no meio digital.

Como observamos a educação caminha para uma abrangência multidimensional e neste sentido o ano letivo de 2020 está se revelando como um marco dos desafios que ainda estão por vir em relação à comunicação humana e ao ensino, pois vem sendo constituído de diferentes etapas impondo ainda mais desafios aos educadores para garantir que seus alunos se engajem na aprendizagem e se desenvolvam.

## METODOLOGIA

Desta forma, mesmo em tempos tão cruéis percebeu-se a necessidade em criar uma maneira para manter os estudantes em sintonia com esta abordagem diante do contexto. Não seria concebível abandoná-los à própria sorte neste momento. Os acontecimentos mostraram que aquilo que inicialmente parecia ser passageiro perdurou e nunca as palavras de Vinícius de Moraes, fizeram tanto sentido:

De repente do riso fez-se o pranto/ Silencioso e branco como a bruma/ E das bocas unidas fez-se a espuma/ E das mãos espalmadas fez-se o espanto(...). Que dos olhos desfez a última chama/ E da paixão fez-se o pressentimento/ E do momento imóvel fez-se o drama/ De repente não mais que de repente/ Fez-se de triste/ (...) E de sozinho o que se fez contente/ Fez-se do amigo próximo, distante/ Fez-se da vida uma aventura errante/ De repente, não mais que de repente.

Buscando efetivar o entretenimento através das ferramentas que a tecnologia digital proporciona, pensou-se em associar tecnologia e saber tradicional com base no exercício da oralidade. Neste intento foi realizada uma breve pesquisa no sentido de verificar qual seria a ferramenta que melhor se adequaria, considerando acesso e operacionalidade tecnológica, ao que se chegou ao *Podcast*, para Bottentuit,

*O podcast surge como uma tecnologia alternativa extremamente potente para ser utilizada a serviço do processo de ensino e aprendizagem, o estudante pode aceder a informação disponibilizada pelo professor e descarregá-la para seu dispositivo móvel, utilizá-la onde e quando quiser (Bottentuit, J. J. B. & Coutinho, C. P., 2007).*

Tendo em vista que o *Podcast* é uma ferramenta que possibilita a oralidade, inspira à criatividade, seu interesse tem ampliado cada vez mais diante das múltiplas ferramentas tecnológicas existentes hoje na sociedade já que oferece muitas possibilidades aos seus usuários e

criadores, é mais que um aplicativo ou ferramenta tecnológica, de certa maneira podemos dizer que é uma forma de áudio, muito semelhante a um rádio, porém pode ser programado ou produzido de acordo com a sua intencionalidade de uso.

Diante dos eventos ocorridos os quais afetaram a toda sociedade, o conteúdo dos *Podcasts* foi pensado de maneira que pudesse auxiliar os estudantes a superar a solidão, dificuldades de adaptação à nova realidade de distanciamento social e superar o medo de contrair o vírus ou mesmo a perda de alguém da família. Este cenário pegou todos de surpresa o que exigiu mudanças, muitos são os questionamentos, mas poucas respostas sobre como será daqui para frente.

Apesar do isolamento ter afetado a todos, pesquisas e referências bibliográficas até então eram poucas a respeito do ensino remoto ou híbrido, das ferramentas a serem utilizadas neste contexto, todavia, foi possível encontrar recomendações neste sentido em Morin (2000), Santos (2020), Rojo (2012), visando explorar as tecnologias da comunicação e informação como uma ferramenta com potencial educativo. Dentre estas o *Podcast*, principalmente se utilizada de forma planejada, a partir da seleção, edição e programação prévia a fim de conseguir o objetivo planejado.

Assim, criou-se a Rádiozap JF Nascimento no sentido de exercitar as habilidades comunicativas e também o letramento digital dos estudantes. Associando suas habilidades natas e oportunizando - lhes desenvolver o protagonismo com as participações e produções diante do inusitado afastamento social.

Desta forma, estes não seriam apenas consumidores, mas também produtores, já que participaram nas diversas etapas de seleção de músicas, interação com textos orais e escritos, bem como a gravação de voz de seus próprios aparelhos celulares de modo que os recursos materiais empregados para efetivar o projeto eram o próprio

celular, fones de ouvido, *internet*. Materiais que normalmente os jovens utilizam em suas rotinas, com raras exceções.

A avaliação processual possibilitou tirar deste momento o peso da avaliação, ou estigma de algo punitivo e envolver os estudantes na elaboração do trabalho e aproveitando a leveza da tarefa. Ao interagir e receber as mensagens pelos *podcasts*, eles desenvolveram o uso das multissemiões presentes neste gênero para informar e ampliar seus conhecimentos tanto tecnológicos, quanto linguísticos.

### Descrições e análise dos programas

“Quem nunca sentiu, em algum momento de sua vida, a presença de quem estava longe e a ausência de quem estava perto?”

*(Antonio Carlos Gomes da Costa).*

Por ocasião do planejamento de cada episódio esperava-se que o ouvinte vivenciasse a emoção que a palavra podia lhe atribuir em uma noite insone, solitária ou mesmo em família. Esperava-se com este recurso tecnológico poder transferir a cada pessoa que acessar: um carinho, um conforto, uma esperança, como o fizemos com cada estudante, no momento que escolheu ser abrigo, colo, conforto, para cada ouvinte. No sentido de que todos eles pudessem vivenciar o que é a educação sócio emocional e de que forma ela pode se revelar como componente essencial para a formação cidadã de cada indivíduo dentro de uma mesma sociedade (CAMINHA, 2014).

Serão demonstrados a seguir alguns dos programas desenvolvidos na Rádiozap, transcritos em *QRCode*, cabendo a cada um apenas posicionar o seu celular e fazer a automação do referido código.

Tendo em vista que os programas tinham o intuito de proporcionar a motivação, a elevação da autoestima os programas

procuraram abordar textos, músicas e palavras que lhes pudesse transmitir entusiasmo em uma perspectiva de pensamentos positivos. Incentivando a lembranças alegres, momentos agradáveis e lugares bonitos na cidade em que normalmente as pessoas gostam de passear, se divertir.



Durante o período das festas juninas procurou-se repassar e conscientizar sobre a necessidade de abrir mão da tradição das festas, evitando as aglomerações que poderiam oferecer riscos devido ao momento pandêmico, assim repassou-se dicas para as famílias aproveitarem o momento junino em suas casas, com segurança, o que caracterizava como a postura do cuidar, tão necessário desenvolver na sociedade.

Dentro desta perspectiva seguimos falando de rotinas no período de pandemia, como forma de incentivar as pessoas a manterem a mente ocupada, com atividades saudáveis, buscando reforçar os contatos e laços com as pessoas queridas mesmo que à distância enviando mensagens, demonstrando bem querer, inclusive estimulando o exercício da espiritualidade, sempre respeitando a diversidade.

O Amapá alcançou índices alarmantes em relação a pandemia, falta de acesso à saúde pública e todos ficaram muito abalados, assim procurou-se sempre usar como regra trazer mensagens semanais que tratassem de sentimentos e valores como a gratidão, solidariedade, mansidão e resiliência diante das dores, dos problemas e das perdas que pudessem ocorrer.

O Programa *Reflexões* persistiu em uma programação que visava um olhar mais intimista, de resgatar momentos agradáveis vividos em sociedade, na escola, em casa, com amigos, estimulando que os ouvintes pudessem lembrar esses bons momentos e manter a crença que tudo seria superado e novos e bons momentos se apresentariam. E portanto era necessário acreditar nos sonhos, não deixando de sonhar, de planejar, de estudar, mesmo em casa, mesmo sozinho.

Como pode ser acompanhado pelo *QRCode* abaixo:



Dando continuidade a programação de utilidade pública procurou-se tratar do uso dos EPIs (máscara, luvas, álcool gel, cuidados com alimentos, permanecer em casa), enfim de higienização necessária para evitar a propagação do vírus, considerando que entrávamos no mês das férias e lá fora o dia lindo convidava as crianças à saírem para brincar, a soltar pipas, jogar bola, tomar banhos de rio, no entanto precisávamos nos manter em segurança, e ainda era necessário manter o recolhimento, evitando-se aglomerações, assim destacou-se os cuidados com a saúde física e mental.





Ao trazer a mensagem de um novo semestre letivo que se iniciava, procurou-se incentivar os estudantes e às pessoas de um modo geral a não desistirem de seus planos, sonhos e projetos, mantendo a rotina de estudos e trabalho em casa, que continuassem firmes para as tarefas que viriam. Como pode ser observado pelo código abaixo:



A necessidade revelou que não é mais possível conceber que educação aconteça só no chão da escola, ela enfim superou os muros e chegou às casas. De uma forma abrupta e de início improvisada, mas que foi se desenhando com maior precisão à medida que o tempo mostrava que ele, só ele poderia nos ensinar a maior das lições. E, o tempo nos ensinou que a escola independente de ser integral, presencial ou remota precisa estar junto aos estudantes, ouvindo, orientando e mediando as emoções, estabelecendo vínculos com outras pessoas e com os objetos do conhecimento, assim como o mundo (COSTA, 2001).

Diante disso, faz-se necessário entender e aprender a lidar com nossas emoções não só no convívio com nossos pares, mas também buscar exercitar a resiliência e a empatia no sentido de melhor conviver com o outro e conosco pois somos soma e resultado de nossas relações sociais e dentro de cada um de nós existem várias versões de nós mesmos, nossas diferenças nos aproximam e distinguem,

mas não devem nos separar, assim como a distância, pois há infinitos universos dentro e fora de nós – isso nos torna humanos!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento de Pandemia, de vivência cheia de temores e uma necessidade imensa de interagir, percebeu-se a importância em mantermos o contato de forma prazerosa, criativa e acalentadora, como vimos nos programas gravados no *Podscat*, considerando inclusive a necessidade deste exercício do ponto de vista para a formação cidadã destes estudantes, pois é comum ouvirmos que estes não conseguem se expressar oralmente e que possuem muitas dificuldades na prosódia, uma vez que a escola desconsidera a oralidade, escrever e falar são habilidades distintas e deveriam receber igual atenção pois são contínuas e precisam ser estimuladas concomitantemente.

Com as mensagens gravadas no *Podcast*, foi possível levar ao outro, sujeito ouvinte, emoções que se acaso não fossem as suas daquele momento, mas despertaram a poesia que abraça, consola e nos coloca no lugar do outro, tamanha a carga emotiva ativada no ato da oralidade. Daí dizermos que o *Podcast* neste momento faz mais que uma abordagem de ensino, ele toca e faz um carinho em quem a ouve, como propõem os PNC's:

treinar os educandos para o exercício do falar com o outro em público, de dizer o que precisa e principalmente unir teoria à prática da Língua Portuguesa, pois só sabe falar quem fala, assim como só sabe escrever quem escreve. Outro fator importante é exercitar o ouvir, pois para que haja a comunicação e os objetivos sejam alcançados, há que se permitir ouvir mais, raciocinar sobre o dito e aí sim falar (Brasil, 2017).

Nesse sentido procuramos fazer abordagens que aproximassem os estudantes da beleza e da leveza da arte pela escuta, para que

ela pudesse além de lhes garantir o prazer do contato virtual, despertar memórias e acender esperanças do reencontro, afinal para enfrentar o monstro da depressão, solidão e o próprio medo da doença há que se manter “...a mente quieta, a espinha ereta e o coração tranquilo”, como já dizia a canção, de forma que a exigência do currículo fora abordada e atendida de forma bem leve e acima de tudo responsável e criativa.

## REFERÊNCIAS

BOTTENTUIT, J. J. B. & Coutinho, C. P. *Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte.* (2007) Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7094>.

BRASIL, J da S. *As narrativas orais populares no Ensino da Língua Portuguesa.* 2017. Disponível em: Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Conselho Nacional da Educação: Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: Acesso em: 19 mar. 2019.

CAMINHA, R. M. *Educar crianças: as bases de uma educação socioemocional - um guia para pais, educadores e terapeutas.* Novo Hamburgo: Sinopsys. 2014.

COSTA, A C. G. *Pedagogia da Presença da solidão ao encontro.* Modus Faciendi, Belo Horizonte, 2001.

<https://www.infoescola.com/pedagogia/a-educacao-segundo-edgar-morin/>

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro;* tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis. Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Akiko. "Pedagogia" ou "Método" de projetos? Referências Transdisciplinares, *Revista Terceiro Incluído*. Em: <https://doi.org/10.5216/teri.v1i2.17242>

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.

# 7

*Yuri Cavaleiro de Macêdo Coelho  
Endell Menezes de Oliveira  
Dayanne Negrão Carvalho Ribeiro  
Edith Gonçalves Costa  
Leandro dos Santos Furtado  
Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida*

**COVID-19, ensino remoto  
e o contexto amazônico:  
um olhar sobre nossas vivências**

**Resumo:** A pandemia do COVID-19 desafia a todos os setores das sociedades, do econômico ao educacional. Neste texto, são trazidos relatos de cinco professores de ciências acerca de seus desafios e vivências frente ao Ensino Remoto Emergencial. Tais professores, exercem sua prática na região nordeste do estado do Pará, em diferentes níveis de ensino e modalidades, e o objetivo de destacar essas vivências está no fato de compartilhar as dificuldades, incertezas e desafios que se tem ao pensar e realizar o ensino no contexto da pandemia em uma região tão diversa, para a qual a tecnologia não atende todas as demandas. Nos relatos desses professores observam-se as dificuldades enfrentadas e o choque para a realização do ensino remoto. Porém, como pesquisadores da sua prática, traçam questionamentos e novas formas de construção do conhecimento fora das salas de aula, que desafiam a todos.

**Palavras-chave:** COVID-19, Ensino Remoto Emergencial, Ensino de Ciências, Amazônia.



## INTRODUÇÃO

No momento em que escrevemos estas linhas<sup>1</sup>, a pandemia de COVID-19 (Doença do Coronavírus), causada pelo agente infeccioso Sars-Cov-2, já causou 788.015 mortes no mundo, num período de oito meses, das quais 111.189 ocorreram somente no Brasil desde março de 2020. Na tentativa de não fazermos parte dessa triste estatística e reverter ou controlar tal crise de saúde pública, tivemos que nos mobilizar de forma dramática e emergencial. No Brasil, decretos governamentais determinaram a suspensão das atividades presenciais de lojas, restaurantes, bares, indústrias, instituições de ensino, dentre outros setores e serviços. Apenas serviços essenciais em funcionamento. Entramos em quarentena. No começo o termo estranhou. Quarenta dias sem poder sair de casa para trabalhar, ir para escola, reunir com os amigos? Já são mais de 5 meses.

Tivemos que nos valer das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para nos aglomerarmos mantendo o distanciamento social. Celebrações de aniversários, vendas, reuniões de negócios, palestras, aulas, tornaram-se possíveis com o uso de plataformas digitais. O *home office* e o teletrabalho foram dois grandes aliados nesses tempos. Nesse universo, as instituições de ensino<sup>2</sup> em que trabalhamos aderiram, em algum momento, o ensino remoto.

Trabalhamos como docentes na região Amazônica, mais especificamente na região nordeste do estado do Pará, região duramente atingida pelo coronavírus nos primeiros meses da epidemia no território brasileiro. Nossos parentes, amigos e alunos (e alguns de nós) tiveram que enfrentar o novo vírus no momento em que a comunidade

1 20/08/2020 às 14h.

2 Todos os autores deste estudo exerceram atividade docente em algum espaço de educação na região amazônica durante a pandemia de COVID-19.

científica conhecia pouco sobre a epidemiologia, sintomatologia, tratamentos e medidas profiláticas. O sistema de saúde colapsou. Algumas cidades precisaram aderir ao *lockdown*.

O enfrentamento à COVID-19 ainda contou com agravantes típicos da região Amazônica, como o isolamento das comunidades tradicionais (ribeirinhas, quilombolas...) e indígenas, a difícil logística de distribuição de medicamentos por estradas sem asfaltamento ou apenas por vias pluviais, o baixo nível de instrução da população, problemas de acesso a informação, dentre outros.

O cenário não era um dos melhores. Tínhamos que ficar trancafiados em nossas casas e nos adaptar a um “novo normal”. A nossa missão como docentes, bem como a de nossos alunos, foi se adequar ao ensino remoto. Um tempo de incertezas e inseguranças, mas que também, possibilita a criação de novos paradigmas e de outras formas do acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, construímos, individualmente, os relatos da seção seguinte para registrar e refletir sobre nossos sentimentos, nossa percepção e nossas vivências como professores e professoras que enfrentaram duas grandes batalhas: a pandemia de COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial – ERE – na Amazônia.

## VOZES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REALIDADE AMAZÔNICA

### ERE no Ensino Superior<sup>3</sup>

Em meados de março de 2020, um aluno me interrompeu nos momentos finais de uma aula prática da disciplina de Anatomia, que ministrava para o primeiro semestre do curso de Nutrição em faculdade privada no centro de Belém. Ele tinha acabado de receber uma mensagem do coordenador do curso avisando que as aulas seriam suspensas imediatamente devido a pandemia do coronavírus. Tomei um susto e dispensei a turma. Ao sair do laboratório encontrei o coordenador e, quase que simultaneamente, nos perguntamos: e agora? Não conseguíamos enxergar alternativas.

Poucos dias depois, fomos notificados que prosseguiríamos com as aulas na modalidade remota. Nesse momento, a estranheza, a repulsa e a angústia mudaram o meu humor. O medo do desconhecido me dominava. Parecia que um terremoto tinha abalado minha “zona de conforto”, o ensino presencial, o *face to face*.

Meus conhecimentos sobre tal modalidade de ensino eram muito poucos. Havia cursado uma disciplina no começo da graduação em Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Biologia sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, e depois disso foram raras as oportunidades de estudar sobre o assunto ou ter vivências com o universo da Educação à Distância. Passado o desespero inicial, parti para a vida prática com um turbilhão de perguntas: O que

3 O relato conta a experiência do primeiro autor.

é ensino remoto? Como funciona? O que eu terei que fazer? O que eu preciso utilizar?

Ao mesmo tempo, outro questionamento me inquietava ainda mais: será que os alunos vão conseguir se adaptar? Pensava que muitos daqueles que cursavam as disciplinas que ministrava só estavam ali graças a políticas públicas governamentais que garantem o acesso ao ensino superior privado, como o FIES e ProUni, por exemplo, ou eram trabalhadores do setor de serviços ou informais/autônomos, um dos setores mais atingidos pela pandemia, que se desdobravam para pagar as mensalidades visando condições de vida melhores no futuro. Sabia que, se em tempos normais já era difícil fazer com que eles não desistissem no meio do processo, devido as poucas estratégias para garantir suas permanências naquele espaço. Se a falta de dinheiro para chegar até a instituição e comprar apostilas e livros, os problemas e as despesas familiares e a sobrecarga de trabalho já vinham sendo complicadores, com a realidade pandêmica e o ensino remoto eles tinham tudo para ver as dificuldades se potencializarem e o sonho da formação profissional “ir por água abaixo”.

Sabia que muitos dos discentes eram moradores de bairros periféricos, onde a oferta de serviços de eletricidade e internet são precários; não possuíam um aparelho com acesso à internet em casa; perderiam seus postos de trabalho durante a pandemia; multiplicariam seus afazeres domésticos com o isolamento social, como motivá-los a aprender nesse cenário de caos? Isso me perturbou durante longas noites de sono.

O período remoto iniciou e eu estava ciente de minhas limitações com a lide tecnológica para o fazer docente e que os alunos passariam por dificuldades de adaptação (assim como eu), acesso e permanência nesse novo modelo de ensino e aprendizagem. Partiu rumo a um mundo novo com os olhos atentos, mas enxergava pouca coisa. Enfrentei múltiplos desafios.

Primeiro foi aprender a manusear a plataforma. Depois a dificuldade de diversificar a metodologia para as aulas não se tornarem chatas. Tive que aprender a lidar com as insatisfações, as reclamações e as milhares de mensagens dos alunos. Elaborei avaliações e quis largar tudo quando percebi que grande parte tinha “colado” as respostas. Refleti sobre minha prática pedagógica e de avaliação. Enfim, a medida que a prática se consolidava, a névoa que cobria o ensino remoto foi se dissipando, mas, até hoje, ainda há resquícios dela.

Passei a conhecer e colonizar novos “mundos” no universo educacional. Acredito, outrossim, que o ERE tornou minha prática pedagógica mais humanizada, fazendo eu olhar os alunos não como espectadores da minha aula, mas como seres humanos com problemas, anseios, dúvidas e vontade de aprender. Fiquei mais sensível às suas sensibilidades. Faltava isso em mim. Evolui como pessoa e professor.

Essas lições, todavia, não me anestesiaram, e, assim como Santos (2020, p. 21), mantenho viva a percepção de que “quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam”. É preciso, portanto, que, no meio dessa nova batalha, não esqueçamos de uma outra ainda mais dura e perene, que tem sua luta pautada na busca pela equidade nas oportunidades e qualidade na educação.

## CONVIVÊNCIA REMOTA EM UM COLETIVO QUE ENSINA CIÊNCIAS<sup>4</sup>

Passeando de dentro de mim para o dentro da minha casa

Ouço o silêncio e cansam-me a vozes  
que não atendo nem respondo

4 O relato conta a experiência do segundo autor.

Não estou, não falo,

Sou eu e penso

*(Vânia Maria Sousa, 2020, p. 584)*

Chamo de Convivência Remota a relação que tenho com o Ensino de Ciências, pois participo de um Coletivo que ensina ciências. Uma forma de educação não formal, aquela que ocorre para além dos muros e das dependências escolares.

O Coletivo Jovem de Meio Ambiente do Pará (CJ/PA), é uma organização de jovens de 15 a 29 anos, que trabalha com temas de educação ambiental e/ou ensino de ciências. Os integrantes têm formações variadas (graduandos ou graduados), como: licenciatura em ciências biológicas, pedagogia, museologia, enfermagem, fisioterapia, dentre outros (MARQUES, OLIVEIRA, ROCHA, 2019). Mesmo que não estejam ligados de forma direta com a licenciatura enquanto formação, todos trabalham com a educação científica.

O Coletivo está no espectro da educação não formal, trata-se de uma educação não institucionalizada, fora da escola, sem espaço específico para acontecer e nem segue diretrizes curriculares nacionais, logo não possui avaliação. É um ensino que se desenrola no processo de ensinar, os temas e conteúdos surgem por demanda ou de forma espontânea, não é hierárquico e os sujeitos envolvidos participam sem que tenham uma figura detentora de um saber reproduzível. É uma educação pelo afeto, pelo toque, pelo cheiro, pelo olhar. Sempre em roda, em falas altas e dinâmicas de grupo. Como pensar em uma educação sem isto? Existe afeto pelos pixels da tela? Ou estamos diante de uma educação na matrix?

As reuniões barulhentas deram espaço ao silêncio sepulcral das salas de aula online, disponibilizadas por infinitos aplicativos que variam apenas o tempo antes de cair o sinal. O ensino ficou robotizado,



sempre um fala enquanto todos os outros silenciam seus microfones. A maior violência ao professor é desligar as câmeras de vídeo, um dos sentidos mais apurados que considero como professor é a inteligência interpessoal, olhar para sala de aula e saber quando os alunos não entenderam ou o brilho no olhar pela resolução do problema (tudo isso sem os alunos verbalizarem uma vogal). Isso foi tirado, amputado.

Chassot (2003), já nos avisava que os alunos estavam navegando nas águas online e os professores estavam encalhados, de lá para cá não mudou. De certa forma, sabíamos que as tecnologias da informação eram importantes no processo de ensino e aprendizagem, mas relutamos diante de todas as dificuldades para inseri-las nas aulas. Agora fomos empurrados para elas, sem possibilidade de voltar e refazer o caminho.

Meus amigos de academia elencam nos neste texto alguns pontos de inquietação e fragilidades do ERE, nas convivências com o CJ/PA percebi que isso atingiu de forma secular nossa atuação. Fazíamos atuações de forma presencial, no toque, no olhar, no espaço, esse é o nosso diferencial de educação. Fomos pressionados a adaptação ou morreríamos.

Uma outra forma de relação surgiu (ou se rearranjou?). Invadimos as casas das pessoas e seus ambientes mais íntimos, o som da sala de aula deu lugar ao som da casa, o som da intimidade, da obra do vizinho, do cachorro e da mãe passando ao fundo. Nossas palestras e convivências deram lugar as reuniões em aplicativos empresariais e LIVES em redes sociais, mas nosso espectro de alcance multiplicou, não falamos apenas com os alunos, mas com seus pais, amigos e familiares, pois as reuniões eram abertas aos seguidores de nossas páginas.

O CJ/PA segue em sua missão de fazer os jovens se questionarem de seus papéis nos diversos espaços de participação

social (KASSIADOU, SÁNCHEZ, 2013), seja *online* ou *offline* mantemos a formação de pessoas como norte de nossas ações. A pandemia só reforçou a capacidade de adaptação e de aprender sempre com novas possibilidades que o mundo impõe, essa forma de sermos híbridos, meio humano meio máquina, mas por inteiro alunos.

### **ERE nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na Rede Pública de Ensino<sup>5</sup>**

A construção de minha docência é feita por vínculos que há tempos se comunicam, corroborando com as palavras de Antônio Nóvoa (1992, p.17) “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. O eu profissional, enquanto professora de Ciências e Biologia da educação básica regular pública em um município do interior paraense. O eu pessoal para o qual trago minhas crenças e valores construídos na minha vivência. Soma-se a isso o (re)conhecimento como pesquisadora de Educação em Ciências, enquanto pós-graduanda, desde 2014. Uma vida em gerúndio. É com base nessa construção múltipla que ajusto meu olhar para o contexto de pandemia em que vivemos, impregnado de subjetividade e da minha visão de ensino e aprendizagem e de minhas vivências como docente no meio desse “caos”.

O ano de 2020 será um marco de como as coisas são mais instáveis do que parecem, pois observo que a realidade está mais à frente do que se apresenta, colocando em risco as amarras nas quais traçamos nossos planejamentos - especialmente os pedagógicos (SANTOS, 2020). Começo um ano letivo alinhado ao ano civil, previsão que se desenhava pela primeira vez em doze anos de trabalho como professora. Contudo, a pandemia, coloca isso em xeque, uma vez

5 O relato conta a experiência da terceira autora.

que a escola, por se constituir como um dos principais ambientes que favorecem a transmissão do vírus, tem suas atividades presenciais paradas. Me vi, em poucas horas, indo trabalhar e voltando para casa para cumprir o isolamento social. A rotina, os problemas e os dilemas que vivenciamos para implementação dos objetivos de aprendizagem e das habilidades previstos na Base Nacional Comum Curricular, de repente, tornaram-se incertezas.

Com o isolamento social e o distanciamento físico da escola, passei a conviver com o ineditismo de uma situação que, conforme Arruda (2020), gerou desconforto no papel dos atores sociais, já que o desconhecimento do comportamento biológico do coronavírus não permitiu um planejamento que fosse acolhido com segurança. Quando falamos das ações pedagógicas essa segurança e as crenças e valores que tínhamos precisaram ser reconfiguradas, na medida em que movimentos e tempos eram desconstruídos.

Diante desse cenário, observei algumas situações que, no mínimo, nos levam a pensar sobre as desigualdades impostas pela pandemia. Enquanto a escolas particulares da região em que trabalho utilizam aulas remotas com plataformas digitais e internet, a escola pública em que atuo se manteve sem atividades de ensino por um longo período. Como mãe de estudante da escola particular, me vi na condição de ampliar a participação no processo de ensino e aprendizagem de meu filho. No início, encarei o universo do ensino remoto com muita desconfiança, dado que as plataformas se apresentaram para mim como uma novidade. Fomos aprendendo no percurso e uma aprendizagem a partir de muitos erros. Já como professora da rede pública, fiquei dezenas de dias parada, vendo os casos de contaminados e óbitos aumentarem na região.

Como defensora da equidade social e da educação para todas as pessoas, me questionava a respeito dessa desigualdade e da inoperância do estado para que os alunos da escola pública também

tivessem acesso ao ensino, mesmo que remoto. Apesar da desconfiança inicial, pois ainda carecemos de pesquisas que assegurem a eficiência do referido ensino, concordo com Arruda (2020) quando afirma que o distanciamento completo, com a supressão de práticas presenciais e remotas, envolve problemas ainda maiores do que as iniciativas que fomentem a manutenção dos vínculos escolares.

A pandemia me fez ver que a educação é mais complexa do que imaginava. Viver a emergência de um novo paradigma com o uso da tecnologia como meio para o ensino, na qual cultura digital e a necessidade de letramentos precisaram ser focadas de forma emergencial me soou necessário, mas questionável. Na minha visão, esse “novo normal” não se sustenta quando olhamos para os contextos em que a educação básica e pública da região amazônica está inserida. Eu tenho alunos de diferentes territórios e com condições sociais e econômicas diversas, moradores da área urbana, da região das ilhas fluviais e estradas. Não tem como pensar em inclusão digital e equidade de acesso as aulas utilizando tecnologia nas condições que eles vivem. Ainda há a situação dos alunos de comunidades tradicionais ribeirinhas e quilombolas, que ainda não tiveram contato com o vírus e não tem acesso à internet, 4G ou Wi-Fi. Como garantir educação com segurança sanitária para todos nesses termos?

Contudo, posso afirmar, conforme Arruda (2020), que a educação remota é importante para manter o vínculo entre a comunidade escolar. Apesar das críticas é o que temos numa situação de excepcionalidade como a pandemia. O afastamento total dos estudantes pode comprometer a qualidade da educação e, no contexto que cito acima, ampliar ainda mais as diferenças entre a rede pública e a rede privada de ensino.

Acredito que iniciativas que mantenham os vínculos com os processos escolares sejam necessárias a todos, considerando suas limitações. Por isso, defendo um ensino que envolva a complexidade

das famílias confinadas, através do uso dos recursos que temos a disposição. Tenho, junto a outros professores, tentado construir um material apostilado para distribuir aos alunos, buscando considerar as diferentes realidades de acesso. O uso das tecnologias digitais é também fomentado nesse material, mas busca ir além. Estamos em fase de definição desse processo.

Defendo, em suma, que é preciso pensar num ensino remoto que dê conta das discussões sobre o fazer científico, considere as diferentes realidades e vise formar para a cidadania.

### **ERE na Educação Infantil<sup>6</sup>**

Era mais um belo dia de aulas na Educação Infantil, crianças brincando em grupos, correndo para os nossos afetuosos braços, abraçando os amigos, interagindo e se divertindo! Mas gradativamente esse cenário começou a mudar. De um dia para outro a interação tão frequente foi cessando, tivemos que ficar em nossas casas, a escola fechou e o distanciamento social passou a ser a palavra da vez.

Sabemos que o risco de transmissão do coronavírus (Sars-Cov-2) é muito alto no ambiente escolar, e quando falamos no contexto da Educação Infantil esse cenário nos preocupa ainda mais, uma vez que esta fase da educação envolve crianças muito pequenas que estão em creches (0 a 3 anos) ou na pré-escola (4 a 5 anos) e para as quais o cumprimento das medidas de biossegurança como distanciamento social e uso de máscaras são ações difíceis de serem concebidas quando o que as crianças querem é interagir, abraçarem-se e brincarem juntas.

6 O relato conta a experiência da quarta autora.

Além disso, temos acompanhado o número de casos de Covid-19 em crianças, que nos últimos meses vêm aumentando no Brasil e no mundo, causando preocupação também devido à possíveis relações com outras doenças como a Síndrome inflamatória multissistêmica (SIM-P) e a doença de Kawasaki, bem como apresentando outros sintomas não tão comuns em adultos, e isso só nos traz ainda mais preocupação.

Essas e muitas outras questões têm levado as escolas a permanecerem com as portas de seus espaços físicos fechadas e nesse contexto, outras portas estão abrindo como possibilidade para um ensino, que mesmo à distância, continue acontecendo. No entanto, vejo que, não muito diferente das portas que se abrem fisicamente (pois o acesso à Educação Infantil na rede pública ainda é muito precário), as portas para o ensino remoto são ainda mais estreitas.

O que tenho visto, é que com o fechamento das escolas, muitas famílias sentem outros impactos, além do educativo, pois para muitas, é no ambiente escolar que seus filhos têm acesso à uma alimentação mais saudável, é nesse ambiente que conseguem interagir com outras crianças longe da violência das ruas, é ali, com as interações e brincadeiras que essas crianças vão aprendendo e se desenvolvendo num ambiente que por vezes é mais agradável que suas casas.

Com o isolamento social por conta da pandemia, vi as crianças perderem muito mais do que “o lugar para estudar”, perderam o acesso a um serviço essencial que não pôde ser retomado remotamente. Como falarmos em educação remota, que requer aparatos tecnológicos e internet de qualidade em lares em que falta o que comer? Como falarmos nesse tipo de educação para crianças tão pequenas, em que a interação e brincadeiras no espaço escolar é que fazem a diferença em seu desenvolvimento e aprendizagem? Cruzar os braços e esperar é o que não podemos fazer!



Manter o contato com as crianças, procurando fazer com que a relação afetuosa não se perdesse, foi uma das alternativas encontradas. Mais do que nunca a relação com as famílias tem sido fundamental para que consigamos continuar tendo esse contato e somando de algum modo com o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, de maneira que não esqueçamos de lutar por seus direitos que são fundamentalmente nesse momento o direito à vida, à saúde e à educação.

Nesse sentido, a mobilização de estratégias para continuar de algum modo contribuindo com a aprendizagem das crianças foi criando junto com as famílias e dentro das possibilidades de cada um, um cenário favorável à aprendizagens nesse contexto. Não tivemos assim aulas de modo síncrono com as crianças, mas buscamos enviar propostas de atividades que pudessem ser vivenciadas dentro do contexto familiar e sem prejudicar a rotina dessas famílias.

Estratégias têm sido buscadas para a retomada das aulas na Educação Infantil, mas esbarramos nas dificuldades para esse retorno presencial, pois nos perguntamos como manter o distanciamento entre as crianças? Como fazê-las utilizarem as máscaras de proteção constantemente, não colocarem a mão no rosto, não brincarem e interagirem juntas? Isso nos leva a concordar com Arruda (2020) na compreensão de que são tantas determinações sanitárias para o retorno às aulas, que a escola possivelmente não volte a ser reconhecida pelos seus atores. Essa tem sido uma das preocupações com as escolas de Educação Infantil, porque as crianças não podem simplesmente parar de interagir, suas necessidades devem estar em primeiro lugar.

## ERE em uma Escola-ONG<sup>7</sup>

A experiência com o ensino remoto emergencial que vivenciei se deu no contexto de uma escola confessional particular que também é uma Organização Não Governamental (ONG). A instituição conta com aulas de disciplinas do currículo formal, mas também realiza atividades voltadas para o desenvolvimento de valores e princípios ligados ao Cristianismo. Localizada em um bairro periférico do município de Belém, capital do estado do Pará, é direcionada para discentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II.

Durante a pandemia de COVID-19, ministrei aulas para as turmas do 6º, 8º e 9º ano. Em minha prática docente, o ensino remoto se apresentou de forma bastante desafiadora por conta de uma série de fatores limitantes tanto para mim, como professor, quanto para meus alunos. Senti que esses fatores corroboraram para que alguns alunos ficassem alijados ou perdessem o interesse no processo de ensino, o que, em minha visão, pode contribuir para o aprofundamento das desigualdades dentro e fora da escola. A seguir, destaco aqueles que mais permearam minha prática:

- Fator Monetário: tanto os pais dos discentes (muitos de baixo poder aquisitivo) quanto os professores pouco dispunham de recursos financeiros para comprar equipamentos tecnológicos necessários e/ou contratar os serviços de internet que atenderiam a demanda das aulas por vídeo.
- Fator Tecnológico: tenho relatos pessoais e de alunos com muitas queixas nessa direção, que compreendem a lentidão na/ no postagem/carregamento das aulas em vídeo, o fraco sinal da conexão banda larga e o uso coletivo dos dispositivos.

7 O relato conta a experiência do quinto autor.

- Fator Logístico: em muitos domicílios, a organização do espaço e do tempo para gravar/assistir as aulas remotas e preparar/realizar as tarefas era inadequada e/ou insuficiente. Durante tais atividades, eu e os alunos erámos interrompidos por inúmeras situações cotidianas da casa e pela conexão com internet; seduzidos pelo ócio e pelos serviços de entretenimento; desconcentrados pelo estresse, ansiedade ou desmotivação.

Não para por aí. No início, nem eu nem grande parte dos professores estavam preparados para implementar o ensino remoto. Dificuldades formativas? Muitas. Agradeço aos momentos de formação oferecidos por uma professora da escola que já tinha alguma experiência na área. Foi ela que fez com que eu e meus colegas professores aprendêssemos a utilizar a tecnologia como um meio de ensino, ou seja, como uma sala de aula pode ser imitado e as práticas de ensino poderiam ocorrer livremente. Além disso, em tempos em que o feedback tardio e frios, exercitei ainda mais a habilidade de refletir sobre minha prática.

Na escola-ONG, utilizamos o *software Hangouts*, para as aulas virtuais em tempo real, em que o professor pode utilizar a apresentação de slides no powerpoint ou fazer uso do quadro branco e pincel; já os alunos podem apresentar suas dúvidas ou discutir sobre determinado tema. O *Google Classroom* é usado para postagem, entrega e correção de tarefas.

Esses *softwares* passaram a ser utilizadas, pois, num primeiro momento, a escola adotou a ineficiente logística de enviar vídeo-aulas gravadas aos alunos por um popular aplicativo de mensagens instantâneas. Caos. Por conta do tamanho, o *upload* (carregar arquivos) e o *download* (baixar arquivos) o acesso era quase impossível para aqueles que não desfrutavam de *internet* 4G ou Wi-Fi e/ou celulares com alta capacidade de armazenamento. Mudamos as ferramentas e os resultados ficaram mais satisfatórios.

Todavia, o principal desafio que vivenciei reside na forma de avaliar os alunos. O corpo diretor e pedagógico da instituição recomendou a realização dos tradicionais testes de múltipla escolha ou seminários *online* e a participação durante as aulas. Os dois primeiros têm se mostrado, em minha visão, pouco profícuos e não inserem os alunos em um processo de avaliação educativa (PÉREZ-GÓMEZ), sendo que o segundo ainda acarreta desconfortos entre os alunos, que se sentem envergonhados com as apresentações no modo virtual e o terceiro se mostrou mais adequado, porém, trabalhoso.

## CONSIDERAÇÕES

Dentro da dinâmica da prática docente e das mudanças na sociedade, podemos dizer que o ensino remoto emergencial contribuiu para o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades, competências e atitudes relacionados ao uso de tecnologia para a educação, até então desconhecidas ou pouco usadas. Vivenciar este momento ímpar, fez-nos refletir sobre agregar, de forma constante, porém não integral, e adaptar à realidade da escola as “novas” possibilidades de ensino.

No ensino superior, um medo do desconhecido e um abalo inicial foram os precursores para que, diante de dúvidas e incertezas, se buscasse o novo para continuar. Uma renovação que chegou tanto no lado profissional, com a procura por novos conhecimentos outrora pouco explorados, quanto no lado pessoal, diante da mudança de olhar para os alunos, o olhar mais sensível que não lhe ofuscava a visão sobre as particularidades de um público com dificuldades que também eram financeiras e que poderiam de algum modo prejudicar a continuidade nos estudos.

Na educação não formal, com o Coletivo Jovem de Meio Ambiente do Pará, (CJ/PA), o principal desafio foi ter que “abandonar” as rodas dos encontros presenciais, as dinâmicas de grupo, o falar espontâneo, contínuo e entrelaçado com outras falas, vivenciadas num ambiente que não tem um “dono” da palavra, e ter que apegar-se a um mundo virtual que não permite esse educar, não deste modo.

No contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o ensino remoto também se apresentou com uma novidade na vida de uma professora de ciências, que como muitas outras, teve a necessidade de ampliar a participação na vida escolar do filho dentro de casa. Acompanhado a isso as incertezas e inseguranças diante de um público de alunos que passa por dificuldades de âmbito econômico e social diversas e que precisam de um olhar sensível, acolhedor e cuidador em todos os momentos.

Na Educação Infantil, um contexto também diverso. Promover o ERE vai muito além de oportunizar apenas aulas online às crianças ou enviar propostas de atividades. É leva-nos a pensar em como garantir os direitos das crianças à uma educação de qualidade à distância, em contextos em que a fome e as péssimas condições de moradia por vezes lhes cessam o direito à saúde e bem-estar.

Junta-se a essas experiências com o ERE as experiências em ONGs, que também trouxeram desafios e mostraram as desigualdades mais emergentes com a pandemia, como a carência de recursos financeiros, as carências tecnológicas que repercutiam na dificuldade tanto de alunos quanto de professores nas aulas. Frente a tantos desafios, a reflexão sobre a prática, a busca de parcerias com outros professores e a renovação e vontade de aprender diariamente.

São vários os pontos em comum com essas experiências. De um modo geral não tivemos tempo para pensar, para nos preparar para esse novo modo de ensinar. Assim, fomos nos reinventando,

aprendendo com e na prática, num processo contínuo, renovador, cansativo às vezes.

A preocupação em darmos o melhor para os nossos alunos, em buscarmos nossa contínua formação, em olhar para as questões para além do âmbito escolar, com as famílias e com os diferentes contextos de um público tão diverso e cheio de anseios e necessidades esteve e está presente nesse caminhar. Como pesquisadores da nossa prática, temos buscado novas formas de construção desse conhecimento fora das salas de aula, que todos os dias nos desafiam.

Diante das várias dificuldades elencadas e nos mais diversos níveis e realidades de ensino, chegamos à conclusão de que fomos empurrados para a longe “zona do cotidiano”, da nossa forma de ensinar convencional, mas saímos mais fortes e experientes. No campo minado de incertezas da pandemia, cada mina desarmada a representava um leque de variações ou possibilidades de ensino. De certo, quem não foi professor durante a pandemia de COVID-19, não sabe ou tem dimensão do que tivemos que fazer para se adaptar e entregar um ensino de qualidade a milhões de estudantes, da educação infantil ao ensino superior, bem como proporcioná-los experiências educacionais fora das plataformas digitais de ensino remoto.

Porém, por mais inovador que sejamos e entusiasmados com os aprendizados advindos do ERE para nossa prática docente, a pergunta que sempre ecoa em nossos corações, e temos certeza de que nos de nossos alunos e seus responsáveis, é: Quando voltam às aulas presenciais? Como será esse retorno?

Estamos ainda em um momento de mais dúvidas do que de certezas, mas podemos dizer que a pandemia seja uma forma de pedagogia reflexiva, que outras formas de educar são válidas, que os professores são insubstituíveis, que a educação formal e não formal deve ser valorizada enquanto formação humana.



## REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr, n. 22, 2003.

KASSIADOU, A.; SÁNCHEZ, C. O Coletivo Jovem de Meio Ambiente e a Política Governamental de Escolas Sustentáveis: reflexões sobre possíveis diálogos com a justiça ambiental, *Revista Educação, Ciências e Matemática*, v. 3, n. 3 set/dez, 2013.

MARQUES, T. S.; OLIVEIRA, E. M.; ROCHA, W. M. A formação de sujeitos ecológicos: um estudo do Coletivo Jovem de Meio Ambiente. *Revista REAMEC*, Cuiabá – MT, v. 7, n. 2, jul/dez, 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, 1992.

SANTOS, B. S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra (Portugal): Almedina, 2020.

SOUSA, V. M. Poesias em tempos de quarentena. *Revista ENTRELETRAS* (Araguaína), v. 11, n. 1, jan/abr, 2020.

# 8

*Carla Botteon Catai  
Kauan Tair Schiavon*

**“Pode não ser a melhor  
coisa do mundo,  
mas funciona”:**

experiências de professores com o ensino  
remoto na pandemia da COVID-19

**Resumo:**

Este artigo mostra uma análise das experiências do ensino remoto de professores da educação básica durante a pandemia da COVID-19. Para desenvolver tal discussão, foram selecionadas duas professoras: uma do ensino público e outra do privado, que relataram suas vivências como docentes de Língua Portuguesa nesse contexto de quarentena por meio de entrevistas. Assim, a partir das análises das conversas realizadas, este trabalho tem como foco a comparação entre escola pública e a privada em relação às ferramentas tecnológicas utilizadas, o acesso a essas ferramentas e o que isso acarreta na aprendizagem do aluno. Além disso, foca nas percepções mais subjetivas das entrevistadas em relação ao processo do ensino, como a interação com alunos e insegurança sobre o seu aprendizado. Com isso, propõe-se aqui uma análise crítica dos aspectos que pertencem aos novos modos de ensinar e aprender na escola na era COVID-19. Percebe-se, nas considerações finais, que há prejuízos não só no ensino público (no qual a desigualdade acaba sendo exposta), mas também no privado, o que fez ambas as professoras mobilizarem determinadas estratégias para solucionar as dificuldades encontradas.

**Palavras-chave:** ensino remoto; experiências de professores; COVID-19; ensino de língua materna

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A pandemia intensificou tudo isso. Sabe, acho que se a gente sabia que existia essa diferença, agora ela não grita, ela berra”<sup>1</sup>. Essa constatação pertence a uma das professoras entrevistadas para a escrita deste artigo e foi feita em determinado momento em que a entrevistadora pediu que ela falasse sobre as diferenças entre a escola pública e a privada, de acordo com a sua experiência com o ensino *online* em tempos de pandemia. Entretanto, “tudo isso” pode ter muitos referentes no contexto da pandemia da COVID-19 vivida em 2020, desde diferenças sociais até problemas já pré-existentes de infraestrutura.

No último dia do ano de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi informada da existência de mortes de causa incerta pelas autoridades chinesas e logo depois o novo coronavírus começou a se espalhar pelo planeta. No entanto, mais do que uma crise de saúde pública, a pandemia do coronavírus acentuou uma crise social. Segundo Santos (2020), não se pode considerar que a atual situação é uma exceção em oposição à normalidade, uma vez que “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (SANTOS, 2020, p. 6). Para o autor, a imposição do neoliberalismo nas últimas décadas deixou o mundo em estado constante de crise, contrariando a própria semântica da palavra, indicativa de uma situação anômala e passageira. Nesse contexto, a quarentena, medida para tentar diminuir a disseminação do vírus, ao isolar tantos do trabalho e de outros direitos já negados normalmente, como a educação, apenas reforça a discriminação e a exclusão social.

Portanto, essa crise social afeta principalmente grupos cuja vulnerabilidade advém de questões históricas mais amplas, as quais

1 Os trechos retirados de entrevistas foram transcritos aqui de forma adaptada por questões de clareza.

foram apenas evidenciadas pelo capitalismo que vem se desenvolvendo desde o final do século XX. Tais grupos sociais são designados por Santos de “Sul”, fazendo não uma referência ao espaço geográfico, mas a “um espaço-tempo político, social e cultural” (SANTOS, 2020, p. 15).

Dentro dessa categoria criada pelo autor, podem ser incluídos estudantes cujas instituições e contextos de ensino já contavam com problemas estruturais e defasagens, resultando em tentativas falhas ou nenhuma tentativa de manter as aulas durante a pandemia, que, em sua maioria, foram realizadas pelo ambiente *online*. Nesse grupo, estão alunos de escolas públicas, com deficiência, de EJA (Ensino de Jovens e Adultos), em privação de liberdade, entre muitos outros. Entretanto, certamente esses não foram os únicos estudantes prejudicados com a propagação do coronavírus e, com o tempo, serão vistos reflexos desse período até nos estudantes mais privilegiados, devido a uma inserção muitas vezes apenas aparente da tecnologia em contextos de ensino, mas, como a pandemia é discriminatória e vem acentuando desigualdades pré-existentes, torna-se inegável que prejudica uns mais do que outros.

É nesse contexto que se insere este artigo, que pretende analisar entrevistas com duas professoras de educação básica sobre suas práticas de sala de aula no contexto da pandemia. As entrevistas que deram origem a esta análise foram feitas como parte da pesquisa “Ensino de línguas e uso de tecnologias digitais em contexto de pandemia: experiências e percepções de professores e de alunos”, desenvolvida em uma disciplina do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas. O objetivo era investigar o uso de tecnologias digitais no cotidiano de professores, no contexto da pandemia da COVID-19, a fim de melhor compreender os impactos no trabalho docente desses sujeitos e suas percepções a respeito.

O método de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, devidamente acompanhada de um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido assinado pelas participantes.

Esse método de coleta foi utilizado para que houvesse uma percepção mais completa da situação do ensino remoto a partir da experiência das professoras entrevistadas, com valorização das suas caracterizações e percepções a respeito do próprio contexto. Tal tipo de entrevista consiste em um roteiro de perguntas prévio relacionado aos objetivos da pesquisa, no qual o pesquisador pode interferir ao longo da entrevista. Nesse sentido, torna-se válida no nosso contexto, porque “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as liberdades para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). As entrevistas foram feitas por videochamada e gravadas, com a permissão das participantes, para que pudessem ser posteriormente transcritas e textualizadas, objetivando uma análise mais atenta dos relatos.

E, por fim, depois de feitas as transcrições, selecionamos dois eixos que nos pareceram produtivos para a análise comparativa das experiências: a) a comparação entre a escola pública e a privada em relação às ferramentas tecnológicas utilizadas, o acesso a essas ferramentas e o que isso acarreta em relação à participação dos alunos e b) as percepções mais subjetivas das entrevistadas em relação ao processo, focando na interação com alunos e insegurança sobre o seu aprendizado; na colaboração entre pares como ganho de experiência e no processo de escrita dos alunos.



## TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: UM PANORAMA TEÓRICO

A discussão sobre o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula é antiga e data do início do século XX, quando ainda se pensava na televisão e no rádio, mas foi fortemente intensificada com o advento das tecnologias digitais e da internet ao final desse século. Criou-se, então, um mercado de tecnologias para uso educativo, em que grandes empresas do setor começaram a competir para oferecer dispositivos e programas, vendendo ilusões pedagógicas a escolas e professores (BUCKINGHAM, 2007; LAVAL, 2019), como uma forma de entender esses recursos que não passava de uma estratégia mercadológica.

Nessa perspectiva, usa-se a tecnologia como um fim em si mesmo, como se o simples acesso a ela pudesse sozinho promover um ensino mais eficiente e cria-se um cenário em que o professor não é mais necessário, pois os *softwares* e *hardwares* poderiam substituí-lo com eficiência. No entanto, o problema da primeira questão é que se desconsidera que o simples acesso às ferramentas tecnológicas não significa um uso crítico delas, ou seja, o domínio de determinadas habilidades técnicas não assegura que haja apropriação da tecnologia de forma crítica para fins educacionais (BUCKINGHAM, 2007). Por outro lado, o problema da segunda é que se ignora o papel da escola, que, segundo Buckingham (2007), é fundamental para promover relações pedagógicas consistentes entre alunos, professores e tecnologias, levando em conta os contextos sociais em que essas relações estão inseridas. Em outras palavras, em oposição ao que propõe a pedagogia freireana, ignora-se a atribuição da escola e do professor de não apenas “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 27) por meio das ferramentas tecnológicas.

Nesse mesmo sentido, Conte, Habowski e Rios (2019) comentam, ao afirmarem a importância da renovação das tecnologias como algo vital às ações pedagógicas do futuro, que é preciso reagentar a conversação sobre as ambivalências das tecnologias na educação “como forma de evitar a dependência, o obscurecimento tecnológico e a exclusão humana” (p. 41), já que essas possuem valor educacional como prática de liberdade “quando são úteis à produção de conhecimentos e melhoria das aprendizagens sociais, através da transformação cultural e da emancipação humana no universo social que nos move” (p. 43).

No contexto da pandemia, um cenário problemático se colocou nesse sentido, na maioria das escolas públicas e privadas brasileiras - como no caso das nossas entrevistadas -, com a colocação de alunos em aulas síncronas virtuais ou para fazer atividades usando a tecnologia sem que houvesse tido qualquer tipo de trabalho de adaptação anterior. Embora a situação de caráter emergencial deva ser levada em conta, em muitos casos foi ignorado que não havia um domínio das habilidades e relações necessárias para esse uso, tanto da parte dos alunos quanto dos professores, o que demonstra que a escola ainda não estava promovendo a apropriação necessária da tecnologia como sugerida por Buckingham.

É inegável a necessidade, dentro do contexto do século XXI, de as TDIC e os multiletramentos fazerem parte do cotidiano da sala de aula, seja no ensino de línguas ou não, já que essas linguagens promoveram mudanças na forma de pensar e de agir em sociedade dos indivíduos em diversos âmbitos de suas vidas (NEW LONDON GROUP, 1996). Tal importância é demonstrada pela inserção das tecnologias digitais em documentos oficiais que balizam o ensino básico ao redor do mundo, o que pode ser exemplificado, no caso do Brasil, com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Entretanto, é discutível o quanto essa noção é efetivamente integrada

aos currículos das escolas, construindo um webcurrículo. (ALMEIDA; SILVA, 2011). Para as autoras,

integrar as TDIC com o currículo significa que essas tecnologias passam a compor o currículo, que as engloba aos seus demais componentes e assim não se trata de ter as tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim de buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois este é o orientador das ações de uso das tecnologias (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 8).

No contexto das escolas brasileiras hoje, principalmente nas públicas, o que se vê ainda é o que as autoras caracterizam como uso tangencial das TDIC, por uma falta de infraestrutura e de formação inicial e contínua adequadas para que os docentes consigam fazer essa integração efetivamente. Segundo dados da pesquisa TIC Educação 2019 (UNESCO, 2020a), apenas 37% dos alunos de escolas públicas acessam a internet nas dependências da escola. Além disso, somente 33% dos docentes de escolas urbanas alegaram ter participado de cursos de formação continuada sobre TDIC no ano anterior. Outro dado interessante da pesquisa diz respeito à maneira como os professores de escolas urbanas procuram aprender sobre o uso de tecnologia em sala de aula: uma grande parcela deles demonstra se atualizar de maneira informal (sozinhos, com tutoriais online, em contatos informais com outros professores, etc), sendo que os números relativos a professores que o fazem em formações e cursos específicos são muito menores.

Na pandemia da COVID-19, em que as atividades educacionais passaram a ser remotas, essa realidade acabou por influenciar de forma expressiva a maneira como o ensino se deu. Por um lado, professores se viram em uma situação em que as TDIC, que antes eram tangenciais em suas práticas pedagógicas, tornaram-se centrais; por outro lado, alunos muitas vezes despreparados para usar a tecnologia de forma intensa em sua aprendizagem passaram a realizar todas as suas atividades online. Além disso, como já mencionado, o acesso a

essas tecnologias não é homogêneo para todos, o que torna ainda mais complexa a análise da situação do ensino durante a pandemia. A pesquisa TIC Domicílios 2019 (UNESCO, 2020b) demonstrou ter havido aumento no acesso à internet nas casas em relação aos dados de 2015, mas um contingente relevante de indivíduos ainda segue distante desse acesso, sendo a proporção muito maior nos grupos denominados de “Sul” por Santos (2020): população rural, classes socioeconomicamente desfavorecidas, pretos, pardos e indígenas e pessoas com baixa escolarização.

É nesse sentido, portanto, que se torna relevante analisar, do ponto de vista dos professores, como está sendo a experiência do ensino remoto, seus ganhos e dificuldades no processo, principalmente no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais nas aulas de línguas.

## ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para conhecer a perspectiva de quem esteve (e ainda está) vivendo o contexto educacional durante a pandemia do coronavírus, entrevistamos duas professoras de língua portuguesa, uma que dá aula tanto na escola privada quanto na pública e outra que trabalha somente em colégios particulares, como forma de comparar as duas experiências, em busca das diferenças e, também, das semelhanças.

Uma das entrevistadas é A., 40 anos, que trabalha como professora de LP em duas escolas: em uma escola estadual, onde leciona para duas turmas de 7º ano, e em uma escola privada internacional, na qual é responsável pelas quatro turmas do chamado *High School*, do 9th ao 12th grade<sup>2</sup>. A outra entrevistada é C.S., 47

2 De forma geral, pode-se dizer que essas turmas correspondem ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e às três séries do Ensino Médio, porém as idades dos alunos são ligeiramente diferentes das dos alunos nesses níveis no ensino brasileiro tradicional, uma vez que o ano letivo começa em agosto.

anos, professora em três escolas particulares: na escola 1, ela trabalha com gramática no 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais (EF) e redação na 2ª e 3ª séries do Ensino Médio (EM) e cursinho; na escola 2, com leitura e interpretação de textos no 8º e 9º anos do EF, com gramática em todo o EM e curso pré-vestibular; na escola 3, ela dá aulas de gramática e “Aula ENEM”<sup>3</sup> na 1ª e 3ª séries do EM.

O primeiro eixo de análise que selecionamos foram as diferenças entre a escola pública e a privada. A primeira diferença apontada por A. em relação à sua atuação nos dois âmbitos, que ela classificou como “realidades absurdamente diferentes”, no contexto do ensino remoto, foi em relação às ferramentas utilizadas. Na segunda, ela apontou estar usando as ferramentas *Google*, que já faziam parte do cotidiano da escola. A professora relatou, porém, que prefere outras ferramentas, como o *Zoom* e *DroidCam*, por terem funções que facilitam a interação, por exemplo com a criação de grupos de alunos. Dessas informações, apreende-se que a escola privada em que A. trabalha oferece uma relativa liberdade de escolha para o formato das aulas ministradas, assim como a própria professora prefere que suas aulas contenham maior interação, importante em um momento em que a distância física impera. Nesse sentido, as preocupações de A. relacionam-se com uma visão de educação como ato socializante de construção de conhecimento, que envolve afetividade e interação, em um movimento dialógico (FREIRE, 2002), dificultado no ambiente virtual.

De forma análoga, C.S. também tinha um contato anterior com ferramentas tecnológicas, pois, em duas escolas, já trabalhava utilizando uma plataforma digital, em que os professores inserem atividades extras para os alunos, dissertativas e objetivas. Tal plataforma fez com que a passagem da professora para o ensino

3 Aula em que ela trabalha as competências e habilidades de Linguagens avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

remoto não fosse tão difícil. Essa facilidade evidencia-se justamente por C.S. trabalhar apenas em escolas que, por terem mais recursos, incentivam um ensino mais hibridizado aliado às novas tecnologias e letramentos, pois ferramentas e tecnologias digitais convocam “novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissêmico ou em sua multiplicidade de modos de significar” (ROJO, 2013, p. 20), ampliando as possibilidades hipertextuais e relações com as novas práticas sociais de escrita e leitura em rede.

No entanto, dentro de sala de aula, antes da pandemia, o trabalho de C.S. com mídias e tecnologias digitais se limitava às idas aos laboratórios de informática e aulas com *Powerpoint*. Quando se iniciou a quarentena, o primeiro impacto para a professora foi a gravação de aulas para a escola 3, que solicitou videoaulas gravadas. A princípio, C.S. relatou utilizar o celular para a captura do vídeo, mas não sabia como editar o que foi gravado. Com isso, foi em busca de tutoriais *online* que ensinassem como gravar simultaneamente os *slides* utilizados e seu rosto. Portanto, é interessante notar que o contato de C.S. com as mídias para o uso na docência se inicia antes da utilização de tecnologias, pela necessidade de um entendimento do letramento digital de gêneros nas redes (ex. tutoriais) que auxiliem na produção de conteúdo didático.

Entretanto, em oposição à realidade das escolas privadas, na escola estadual, A. descreveu que, para se comunicar com seus alunos do 7º ano, por questões de democratização e acessibilidade, usa as redes sociais:

Para interagir com os alunos, a gente usa a página do Facebook da escola estadual e eu criei uma página como professora (...) porque a gente percebeu que era uma ferramenta um pouco mais democrática, inclusive para os pais. (...) Eu descobri que muitos alunos, mesmo com tutoriais, não conseguem habilitar o e-mail institucional para que eles entrem no [Google] Classroom criado pelo estado. (...)



O uso das mídias sociais como forma de comunicação para o ensino, em oposição às plataformas digitais das escolas particulares de A. e C.S., já é um indicador da desigualdade existente entre os dois contextos. A pesquisa TIC Domicílios 2019 apontou que uma parcela expressiva das classes C, D e E usam a internet apenas pelo celular, em que as redes sociais são mais comuns e a velocidade da internet é baixa, limitando o acesso e as práticas sociais de linguagem dessas pessoas a partir do uso de tecnologias.

Essa limitação tem algumas consequências para a participação dos alunos nas atividades escolares e, conseqüentemente, para seu aprendizado. A. afirma que recebeu muito poucas devolutivas de atividades (“não tem nem 20% dos alunos que me devolveram”), porque os pais, responsáveis por mediar e entrega dos trabalhos dos seus alunos, também não sabem enviar e-mail ou têm que recorrer a familiares para isso. Outro impacto no aprendizado de seus alunos da escola pública se relaciona à frequência e ao tipo de atividades pedidas. A. descreve o processo da seguinte forma:

Eu coloco algum conceito (...) e junto questões de interpretação de charge, de tirinha, tento colocar textos menores, porque nós tivemos uma reclamação dos pais que (...) eles não sabiam ajudar os filhos e que era muita coisa...E eu sempre indico um livro ou uma história em quadrinhos que eles possam ler online e faço perguntas disso. E, na outra semana, eu peço pra eles escreverem texto, mas sempre produções menores, sempre continuando a história ou fazer resumo ou escrever uma notícia curta... Por conta até mesmo das condições de dar uma devolutiva pra eles.

Nesse trecho, é possível perceber um outro problema do ensino remoto: o fato de que, estando em casa, os familiares precisam auxiliar as crianças em suas tarefas. A grande maioria dos pais ou responsáveis não têm formação profissional ou preparo para lidar com dúvidas escolares e fornecer o auxílio necessário aos jovens, situação agravada em famílias de classes mais baixas, pelo próprio acesso

limitado que os familiares tiveram às práticas de letramento escolares. As famílias têm muita importância no processo de introduzir as crianças em práticas sociais de letramento (HEATH, 1982) e, a partir do momento em que famílias das classes C, D e E não tiveram um acesso variado a tais práticas, isso reflete-se na inserção que elas proporcionam às crianças, que, como apontado, não está acontecendo com eficiência.

C.S. declarou em sua entrevista que uma das escolas privadas em que trabalha também fez uso das redes sociais, principalmente o *WhatsApp*, aqui não como forma de democratização, mas de complementar de contato com os alunos. Entretanto, esse uso acabou ampliando seu horário de trabalho. A professora, que tem 11 turmas de redação, criou grupos com os alunos para que dúvidas sejam sanadas ao longo da produção e/ou reescrita. Ela acredita que isso seja necessário, neste contexto de pandemia, reforçando uma preocupação com a interação, como A.:

É cansativo? É muito cansativo. Poderia impor limite? Óbvio que tem horário que eu imponho limite, mas o resultado está sendo muito bom, entendeu? Eu estou tendo uma participação muito grande.

A partir dessa fala, é importante destacar não só o uso de redes sociais como ferramentas de trabalho, mas também a participação dos alunos nas três escolas em que C.S. trabalha. Diferentemente do que relatou A., a outra professora possui um grande retorno dos alunos, nas aulas online e, principalmente, nos plantões: “no ensino médio, (...) terceiro ano bomba, a aula bomba, eles vêm e perguntam. Cursinho nem se fala”. Na disciplina de redação, C.S. tem uma participação maior, principalmente por conta das dúvidas que os alunos têm em relação à proposta dada pela professora e à escrita do texto, demonstrando as diferenças em relação à realidade de A. com seus alunos do 7º ano.

Para a segunda parte da análise, selecionamos algumas questões que apareceram ao longo das entrevistas e que classificamos

como percepções subjetivas das entrevistadas sobre a experiência do ensino remoto em relação a determinados assuntos: interação com alunos e insegurança sobre o seu aprendizado; colaboração entre pares como ganho de experiência, principalmente no que diz respeito ao uso das TDIC em sala de aula; e o processo de escrita dos alunos no meio virtual.

Para a primeira questão, partimos do pressuposto de que não é possível separar o profissional de sua subjetividade, sendo que o ser professor exige, além de competência técnica, disponibilidade para o diálogo, sensibilidade e afetividade (FREIRE, 2002). Essas características podem ser usadas para analisar esta fala de A. sobre sua relação com os alunos na escola privada em que leciona:

Para as minhas interações com eles [os alunos], (...) eu tenho buscado conversar muito, principalmente no começo do começo da aula, e sentir como é que eles estão. Eu senti que eles tinham muita necessidade de falar, sabe. (...) Eu senti que conversar deixava eles mais tranquilos, mais seguros, eles abriam a câmera para mostrar o cachorro, o cobertor, coisas assim. E aí eu acho que a aula fluía melhor, eles tinham um pouco mais de interesse para o conteúdo em si.

Aqui, a professora nos mostra que estratégias veio utilizando para tornar a situação do ensino remoto, pautado em uma distância física, mais aceitável, pois ele pode gerar uma desconexão entre alunos e professores e entre pares, o que influencia no aprendizado, como foi apontado por Boling et al (2012), ao analisar o que promove uma boa experiência em ensino a distância<sup>4</sup>. Nesse sentido, A. acredita que ter recorrido à afetividade e à procura por uma conexão emocional, a partir de conversas sobre as inseguranças trazidas pela pandemia e questões pessoais tornava suas aulas mais produtivas.

4 Entendemos que o ensino a distância analisado por Boling et al (2012) não é o mesmo caso que o ensino remoto emergencial alvo da nossa análise, entretanto, embora sejam modalidades de ensino que se distanciam em muitos aspectos, também se aproximam em outros, como na distância física.

Por outro lado, quando perguntada sobre a escola estadual, ela disse que, como a interação direta não veio acontecendo, há muita insegurança de sua parte em relação ao aprendizado de seus alunos:

Nossa, eu me sinto muito insegura. Eu acho que, de tudo o que a gente está fazendo, [a aprendizagem dos meus alunos] é a única coisa que me gera muita insegurança. (...) Quando a gente tinha encontros presenciais, a gente percebia, a gente notava no rosto deles, nas ações deles [se eles estavam entendendo]...

As incertezas de C.S. ocorreram mais em relação a letramentos e plataformas digitais, porque a entrevistada percebeu que seus conhecimentos eram muito limitados. Ela comenta que teve dias em que chorou por “não ser uma pessoa tecnológica” e se comparar a outros professores e, por conta disso, duvidou da própria profissão. Mesmo assim, ela enxerga tais inseguranças de uma forma positiva:

Hoje tá melhor, mas cada vez que vem uma novidade de uma escola, aquilo me dá uma sensação de dúvida (...). Bem, é um desafio, né? A gente sai da zona de conforto. Eu nunca aprendi tanto em tão pouco tempo o que eu aprendi desde abril até agora.

Assim, C.S. não tem dúvidas que prefere o ensino presencial ao remoto, pois sente que possui uma presença muito maior em sala de aula. Isso pode ser entendido justamente pela formação que C.S. teve, a qual, por ter acontecido na década de 90, não focava nem objetivava letramentos digitais, o que evidencia mais ainda a necessidade e importância de, a partir deste contexto atual, existir o trabalho com as TDIC e os novos letramentos em cursos não só de caráter básico, como a BNCC (BRASIL, 2018) articula, mas também de ensino superior e de formação para professores. Não obstante, ela sente que, apesar de o ensino remoto ter mais lados negativos, há um aspecto positivo nesse contexto, que é a reinvenção: “agora estamos nos preparando para situações adversas que virão, não somos mais só uma versão, nós somos facetas, nos dá segurança, sabemos que podemos dar conta, sabe?”.

Em relação aos alunos, C.S., por ter uma grande interação, não vê perdas significativas em relação ao aprendizado. Mesmo a distância, ela comenta que consegue ter uma relação com os alunos que prioriza na sua prática docente. Assim como A., a outra entrevistada busca por estratégias para amenizar os efeitos do ensino remoto aos alunos. Algo que ela exemplifica é o contato por meio do *WhatsApp* e dos plantões, em que consegue atender particularmente cada aluno, o que cria uma relação mais íntima para facilitar a aprendizagem.

Outro ponto que destacamos como percepção subjetiva das entrevistadas foi em relação a como elas encararam de forma positiva a colaboração, principalmente no que diz respeito ao aprendizado do uso da tecnologia com objetivo pedagógico. Segundo Tardif (2010), uma das características dos saberes docentes, que se originam da prática cotidiana, é serem heterogêneos, ou seja, provenientes de fontes diversas, como o convívio com outros professores. Já havíamos pontuado que, predominantemente, eles entram em contato com novas formas de TDIC a partir de fontes informais, como tutoriais online e outros professores. Confirmando esse dado, diversas vezes as entrevistadas demonstraram que suas inseguranças em relação ao ensino remoto foram atenuadas pela ajuda de colegas ou de pesquisa própria:

Eu acho que algumas coisas eu aprendi, acho que todo mundo aprendeu. (...) Qualquer coisa que eu escuto alguém falando, eu guardo e vou procurar. Então, assisti videoaula, fiz minicursos... (...) Sei lá, às vezes a tecnologia era um pouco mais difícil para mim, (...) eu tinha que ser treinada para isso, eu sempre dependia de alguém me ensinar alguma coisa e tudo mais. E eu aprendi a me virar. (A.)

Como a gente tinha grupos de professores, o professor começou a ajudar o outro. Então, assim: 'C.S, entra no YouCam, não sei o quê, para tentar baixar e você vai conseguir';. Tinha professor que no começo só sabia mandar o material escrito digitado. Não tinha noção de que podia gravar uma videoaula. Mas a gente foi se ajudando. (C.S.)

Além do apoio entre professores, é interessante analisar a participação, interação e ajuda entre C.S. e os corretores de redação, aqui considerados pares também devido a sua função pedagógica. Em relação a esse processo, C.S. diz que as correções dos textos, durante a pandemia, também são remotas. Todavia, a princípio, C.S. ficou preocupada em como isso aconteceria, mas diz que, como os corretores estão em uma faixa etária de 20 anos, possuem maior contato e experiência com as tecnologias do que ela e puderam ajudá-la com essas ferramentas:

‘Nossa, gente, a escola quer que vocês corrijam a imagem enviada por arquivo dos alunos, como que vocês vão corrigir isso?’. E aí uma das corretoras disse: ‘Olha, vou corrigir, eu vou puxar aqui e tal, fazer esse balões amarelos e tal, só não vou corrigir a gramática que aí não dá, né?’. (...) E aí falei: ‘Nossa, que legal, tá bom’.

Por fim, o último ponto que destacamos em relação à percepção das entrevistadas sobre a sua experiência com o ensino remoto foram suas visões sobre a o processo de produção textual. Nesse tema, as duas divergiram: enquanto C.S. tem um ponto de vista positivo, A. mantém-se relutante sobre essa eficácia. Fazemos uma hipótese aqui de que essa diferença se deve à grande presença dos alunos nos plantões de redação de C.S., motivados pelo vestibular, assim como à interação por meio do *Whatsapp*, o que lhe permite dar devolutivas com eficiência e rapidez. Por outro lado, A. divide-se entre a escola estadual, com todos os problemas de interação e devolutiva já discutidos, e a escola privada em que trabalha, cujo foco não é o vestibular e em que os alunos estão escrevendo apenas em programas de edição de texto, que contém facilidades em relação à correção que dificultam a reflexão sobre o erro.

A partir dessa discussão a respeito da produção de textos, C.S. afirma estar aparentemente tranquila com o trabalho realizado, baseando-se em três pontos: o que vê dos alunos durante a aula, as



correções das redações e o que os corretores falam e dão de retorno. Ela comenta que as notas continuam semelhantes às do ensino presencial. A., por outro lado, quando perguntada sobre a maneira como a produção de texto está ocorrendo com suas turmas, apontou que, na escola pública, como já discutido, ela só passa propostas de textos curtos e, mesmo assim, não recebeu muitas produções de volta. Na escola privada, há uma semelhança com o que C.S. diz, já que A. indicou que as escritas continuam “no mesmo ritmo”, sendo feitas pelo Google Documentos, com primeira e segunda versão. No entanto, ela se sente insegura quanto a esse processo,

porque às vezes determinados erros eles só colocam pra resolver, (...) eu não sei até onde eles realmente estão refletindo sobre o erro, sobre a correção que foi feita ou se eles realmente só estão clicando para desaparecer, porque o que eu sinto, o que eu percebi, (...) é que os erros estão permanecendo, sabe, coisas que antes a tendência era diminuir, (...) o uso de pronome relativo, que é muito comum, uso das vírgulas, erros com uso de conjunção (...), a acentuação...

Da descrição de A., assim como C.S., vemos que ela trabalha produção de texto com seus alunos em um processo em que revisão e reescrita são etapas importantes para verificar se o texto escrito atende aos objetivos, gênero, condição de produção e expressão linguística adequados. Segundo Garcez (1998), a prática da reescrita, após a correção do professor, faz com que os alunos busquem soluções, reflitam sobre o funcionamento da língua e, dessa forma, desenvolvam a aprendizagem de questões linguísticas, textuais e discursivas. No entanto, como as intervenções que A. faz no texto ocorrem por meio de correções ou comentários pela ferramenta de sugestão no Google Documentos, os alunos, para a reescrita, podem apenas clicar no botão “Aceitar sugestão”, sem efetivamente entender por que tais erros foram apontados e aplicar esse conhecimento em seus próximos textos. É possível perceber, também, que, segundo as percepções da professora, esse problema é ainda mais grave quando se trata de

questões gramaticais ou de convenções da escrita, pois os alunos não notam as correções que foram feitas ao aceitarem a sugestão, enquanto no papel eles teriam que fazer a reescrita de uma forma mais atenta ao passar o texto para outra folha.

Portanto, pelo relato de A., percebemos que ela acreditava que esse processo de aprendizado era muito mais eficaz no papel ou no modelo misto, com apenas alguns textos escritos de forma virtual. Em contrapartida, C.S. se mostra otimista em relação às correções e resultados, salientando apenas que só se sente prejudicada no sentido na demora de revisão das redações, pois ainda não tem domínio total dos letramentos digitais envolvidos em tal processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das perguntas feitas na entrevista foi se as professoras acreditavam que as mudanças que tiveram que ser introduzidas em suas práticas de trabalho diárias iriam impactar no seu futuro como docentes. Ambas responderam afirmativamente, uma vez que, de acordo com A., “tudo aquilo que a gente aprende é agregador” e C.S. declarou que percebeu ser possível se reinventar e “dar conta”. Ela afirma, porém, que o ensino remoto “pode não ser a melhor coisa do mundo, mas funciona”. Dessa afirmação e relacionando-a com outras questões analisadas nas entrevistas, é possível perceber que ensinar de forma virtual e em caráter emergencial, em uma escola que ainda não estava preparada para essa integração intensa da tecnologia em suas práticas, traz dificuldades a alunos e professores. Entretanto, as experiências vivenciadas nesse contexto serão incorporadas em forma de práticas docentes no futuro.

Como discutido, as maiores dificuldades do ensino remoto na pandemia foram relacionadas à transposição de aulas completamente presenciais, com uso eventual e acessório das TDIC, para um ambiente completamente online. Nesse contexto, a escola pública, cujo acesso a esses recursos tecnológicos, por questões sociais e econômicas, é precário, acabou sendo ainda mais prejudicada que as redes de ensino privadas, que logo transferiram, cada uma a sua maneira, as aulas para o meio virtual. Dessa forma, reitera-se o que uma das entrevistadas afirmou: a pandemia apenas intensificou as desigualdades já existentes.

No entanto, os problemas não foram exclusivos das escolas públicas. Embora tenha sido dito pelas professoras que, nas escolas privadas em que trabalham, um uso já anterior das TDIC em seu contexto de sala de aula tenha facilitado o processo de transição, algumas dificuldades persistiram, como a interação limitada e o pouco conhecimento de ferramentas adequadas para seus objetivos e necessidades. Tais problemas são decorrentes tanto de uma ausência de integração efetiva anterior das TDIC nas práticas de sala de aula quanto de características inerentes à tecnologia, como a distância física, que precisam de abordagens específicas para serem contornadas quando se tornam um prejuízo para o ensino. Vimos também que as professoras entrevistadas, assim como provavelmente está ocorrendo com outros docentes, mobilizaram determinadas estratégias para solucionar as dificuldades encontradas, as quais poderão ser traduzidas em práticas efetivas quando voltarem ao ensino presencial.

Portanto, é possível perceber que, no futuro da educação pós-pandemia, existe espaço para adaptar e repensar como se ensina usando a tecnologia, além de que acesso está sendo proporcionado a ela, para evitar que, dentro de um contexto em que as TDIC já fazem parte do cotidiano, a escola continue a apenas reproduzir velhas práticas e desigualdades.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 1, 2011.

BOLING, Erica. et al. Cutting the distance in distance education: perspectives on what promote positive, online learning experience. *Internet and Higher Education*, v. 15, n. 2, p. 118-126, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BUCKINGHAM, David. Digital Media Literacies. *Research in Comparative and International Education*, v. 2, n. 1, p. 43-55, 2007.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; RIOS, Míriam Benites. Ressonâncias das tecnologias digitais na educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 31 - 45, jan./mar. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in society*, v. 2, p. 49-76, 1982.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

ROJO, Roxane. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *TIC Educação 2019*: coletiva de imprensa, 2020a. Disponível em: <[https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNESCO. *TIC Domicílios 2019*: principais resultados, 2020b. Disponível em: <[https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2020.

# 9

*Edna Gama do Nascimento  
Nataly Ferreira Costa dos Santos  
Maria Aline Borges Dantas Cerqueira*

## **Educação durante a pandemia: desafios e possibilidades**



#### Resumo:

O presente artigo objetiva refletir a educação em seu processo de escolarização e os desafios e possibilidades na contemporaneidade, diante do contexto da pandemia do Corononavírus. Traz análises do ensino remoto nas vozes de professores do ensino fundamental anos iniciais de um município do recôncavo baiano, que relataram as experiências em suas respectivas escolas e turmas. Foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas para coleta de dados. Autores como Brandão (2007), Freire (1996), Saviani (2011), Agamben (2009), Moran (2004) e Barros (2009) permitiram perceber a educação desde suas origens e como os desafios atuais exigem novos olhares e desafios na forma de garantir o direito de acesso ao conhecimento a todos. Conclui-se que as novas tecnologias são partes integrantes do ensino remoto, todavia, necessita-se de políticas públicas de equidade desse ensino, capazes de eliminar as desigualdades diante do cenário contemporâneo.

Palavras-chave: Educação. Ensino remoto. Tecnologias. Pandemia. Desafios.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O atual cenário da educação brasileira durante a pandemia trouxe uma série de inquietações para os profissionais da área, para os estudantes e toda a sociedade civil de forma que surgem várias hipóteses, alternativas e possibilidades de oferta do ensino pelas escolas das redes pública e privada, especialmente por meio das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Muitas discussões têm sido pautadas em torno da problemática das desigualdades educacionais e das condições do acesso às informações por parte dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sob a perspectiva de refletir sobre os novos ambientes de aprendizagem, os desdobramentos do ensino remoto e suas implicações na relação ensino aprendizagem, a pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa e se aplicou por meio de entrevistas semiestruturada, com professores de escolas públicas da rede de ensino de um município do Recôncavo Baiano/BA, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando ouvir as vozes desses sujeitos que estão neste processo de ressignificação da educação escolar.

Para tanto, buscou-se ampliar o campo teórico acerca da finalidade da educação e o papel da escola enquanto instituição promotora de uma educação formal e sua representação para/na sociedade. Dentre as literaturas citadas, destaca-se Brandão (2007) ao apresentar o modelo de educação informal que é constituída por meio das relações do homem em seu convívio social; Freire (1996) expõe que a educação se apresenta continuamente como uma capacidade que é inerente ao ser humano a partir da necessidade de aprender; Saviani (2011) que destaca a natureza e a especificidade da educação, o surgimento da escola como espaço característico do saber sistematizado e de como a sociedade capitalista lida com a produção do saber na relação entre as classes sociais e, para compreender o

quadro educacional na atualidade, destaca-se Agamben (2009), Moran (2004), Barros (2009) e Oliveira, Gomes e Barcellos (2020).

A presente pesquisa não esgotou as possibilidades de reflexão acerca da temática aqui abordada, pois reconhece a amplitude e os (des)caminhos que este novo cenário pode está a influenciar na educação escolar, todavia, aponta desafios e possibilidades do fazer educação em meio a uma sociedade contemporânea que é digital, mas que ainda carrega desigualdades de acesso às novas tecnologias, caracterizando uma fragilidade na garantia da educação neste tempo de isolamento social.

## O QUE É EDUCAÇÃO? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Definir educação suscita complexidade e traz múltiplos sentidos, afinal, é próprio do ser humano a interação que permite um processo natural e constante de aprendizagem e desenvolvimento. Historicamente, a educação foi se configurando: primeiro uma educação informal, passada de pai para filho, através de memórias e culturas as quais permitiram que legados fossem aprendidos e vivenciados em diversas comunidades primitivas. A formação dos sujeitos, ao passar pelas redes educativas: vida no campo, na cidade, nas relações humanas, nas relações do homem com a natureza, era imbuída de significados o que torna uma construção informal de educação. Para Brandão (2007, p. 14), a educação na sua essência se dá nas interações cotidianas através da qual,

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar e aprender:

em educação. Na espécie humana, a educação não continua apenas no trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder.

Com o tempo, a educação que era desenvolvida no núcleo familiar, passou por uma transformação com a criação das escolas. Ao ser institucionalizada, a educação passa da informalidade para seguir padrões sociais que selecionam conhecimentos para serem ensinados nas instituições de ensino. Para Saviani (2011, p. 15), “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”. Para configurar essa transição, o autor nos conduz a compreensão da natureza da educação como sendo um trabalho não material em que o produto não se separa do ato de produção quando toma como exemplo o ensino e as relações existentes em uma aula ao considerar que sua produção e consumo ocorrem simultaneamente. Está relacionada ao conjunto de ideias, valores, costumes construídos historicamente pelo homem. E a especificidade enquanto trabalho educativo responsável pela segunda natureza humana que consiste na apropriação e transformação cultural em saberes sistematizados pedagogicamente. Nesse sentido o trabalho educativo produz a aprendizagem e sua especificidade é determinada pela educação escolar.

O processo de aprender e ensinar vai sendo ressignificado. De situações informais entre grupos familiares vai se constituir – também - em educação escolar. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 prescreve que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). Percebe-se que a formalidade da educação é preconizada como direito de todos e dever do estado e da família, sendo que a sua instituição, em lei, torna-a uma política pública institucionalizada

burocraticamente. Direito este que por muitos anos foi negado às chamadas minorias sociais: negros, índios, pobres, marginalizados, que até os dias atuais lutam por acesso a educação de qualidade, com conteúdos que representem sua diversidade, e metodologias de ensino aprendizagem que acolham seus saberes e cultura.

Em outra perspectiva, a educação é importante ao despertar nos sujeitos a capacidade que tem de assumir a sua aptidão de aprender continuamente, a relevância de buscar, pesquisar, refletir e agir frente a sua realidade. “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados” (FREIRE, 1996, p. 64)

Das variadas discussões sobre o que é educação, pode-se concluir que não há uma forma única de construí-la, nem um único modelo para a sua institucionalização. O que se faz pertinente é, neste cenário, lutar para que a instituição escolar seja um espaço pensado para garantir, a todos que dela faz parte, o acesso aos saberes elaborados socialmente, através de ações respaldadas na justiça social. Todavia, sabe-se que a padronização da educação veio repleta de ideias burocráticas, homogeneizantes e opressoras. Diversas culturas foram negadas pelo desejo de uma cultura dominante homogênea. Neste caso a educação – na escola – se restringia a classe alta e em sua grande maioria a homens brancos pertencentes a classe dominante, na qual o capital definia as relações de trabalho e por isso o saber elaborado torna-se uma força produtiva.

Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de

força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição. (SAVIANI, 2011, p. 66-67).

Atualmente surge o desejo de uma educação “transformadora”, baseada nas reformas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que segundo Penin (2001) este é um documento que defendia uma educação pública, gratuita para toda a população brasileira. Busca-se a quebra de barreiras ideológicas da uniformização da educação para uma educação multirreferencial e contemporânea. Mas, qual o significado/representação da educação na contemporaneidade?

O tempo contemporâneo traz inovações e misturas de conceitos e isto desemboca em um emaranhado de discussões e questionamentos. Esta fase atual é rodeada de complexidade e precisa ser percebida em seus desdobramentos. Contemporaneidade traz um ideal capitalista, que visa o lucro, perpetuando as divisões sociais. Todavia, muitas são as resistências a esta tendência contemporânea. Para o pesquisador Agamben (2009, p. 59),

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela.

Nesse sentido, educação e contemporaneidade são espaços de transformação e resistência. Estar neste tempo e não questioná-lo é manter-se num passado de exclusão. Também, a educação, na escola, que vem entranhada de desigualdades, é espaço de afirmação de lutas a favor de uma sociedade justa e de equidade social. O direito a educação precisa garantir acesso e permanência dos muitos estudantes, rompendo os paradigmas velhos de perpetuação de uma cultura única e de segregação.



Contemporaneamente, a discussão sobre o direito à educação está cada vez mais presente, principalmente após o fechamento das escolas diante da pandemia do novo Coronavírus. Em meio a essa situação, a educação formal ficou em segundo plano, a interação entre professor/aluno passou a ser limitada, o que fez surgir muitos questionamentos: Que educação temos? Que educação queremos? Será que está nas novas tecnologias um meio eficaz de equidade na garantia do direito educacional?

As incertezas causadas pela pandemia trouxeram desequilíbrios na forma de fazer a educação. A Resolução do Conselho Estadual de Educação N° 27, de 25 de março de 2020, trouxe orientações às instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino sobre o

desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual nº. 19.529, de 16 de março de 2020, que estabelece as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID19. (BRASIL, 2020, p. 01).

Por meio dessas medidas, muitos municípios deliberaram outros decretos que corroboram com os estaduais, com o conjunto de ações de enfrentamento à covid-19, porém, sem um direcionamento concreto com relação a continuidade da educação. Surgem, ainda mais marcantes, as incertezas. Uma educação remota poderá aumentar bem mais as desigualdades sociais? A figura do professor é considerada como essencial neste processo? As novas tecnologias serão meios de ampliação da oferta da educação formal? Serão garantidas as oportunidades de acesso a esta forma contemporânea de educação?

Diante das diversas questões surge a necessidade de avaliar e discutir a educação neste cenário pandêmico. As vozes dos professores refletem bem os desafios e perspectivas desses profissionais que tiveram que se reinventar, criar novas condições de

ensino através de meios digitais, mas também, tiveram que estar nas suas casas, com suas famílias, com uma sobrecarga de atividades que se destacaram com a situação atual, além das cargas emocionais que podem ser afetadas pelo medo, pela angústia, pelas incertezas do presente e para o futuro. Assim, apreendendo o momento histórico em que está acontecendo a educação e sua imparcialidade frente aos fatores políticos, sociais e históricos, pergunta-se: como está se dando o processo educativo dos estudantes e quais os desafios enfrentados e tecidos pelos professores neste tempo de isolamento social? Isto será discutido na próxima seção.

## O “CHÃO” DA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL DURANTE A PANDEMIA

No ano de 2020 o Brasil e o mundo foram impactados pela Covid-19, uma doença transmitida pelo novo Coronavírus, descoberto na cidade de Wuhan na China ainda em 2019, tomando grandes dimensões e se caracterizando como uma pandemia. Devido às formas de transmissão de pessoa para pessoa, estados e municípios se articularam com planos de ação de enfrentamento à doença, o que fomentou, dentre as muitas medidas, na delimitação de novos planejamentos para a conjuntura educacional brasileira. Os debates envolvidos pelas incertezas do momento trouxeram consigo a necessidade de repensar os meios pelos quais a garantia do direito à educação continuasse sendo realidade, mesmo em meio ao caos que se instituiu na saúde pública, mais precisamente nos lares, nas instituições públicas e privadas e em torno das relações sociais. A fim de refletir sobre os efeitos da pandemia no contexto de ensino e aprendizagem escolar, esta pesquisa buscou ouvir professores

e professoras, uma vez que estes profissionais têm convivido diariamente com as preocupações desse momento na rotina escolar dos estudantes.

A pesquisa foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com um total de cinco professores de um município do recôncavo baiano/BA, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, lotados em escolas-sede e dos distritos, todos com formação inicial em Licenciatura em Pedagogia, em universidades públicas e privadas, possuem faixa etária entre 25 e 44 anos, com tempo de atuação como docentes na educação básica entre 3 a 26 anos. Os questionamentos das entrevistas foram divididos em dois blocos: o primeiro, com destaque ao perfil sócio demográfico do entrevistado, desde sua apresentação pessoal até os dados relacionados à formação inicial, tempo de exercício na docência, localização escolar onde atua (sede e distrito). No segundo bloco, os questionamentos foram feitos dentro da perspectiva de elucidar informações capazes de dialogar com as hipóteses que permeiam as discussões sobre o contexto educacional em tempos de pandemia, com destaque às experiências e estratégias adotadas para a realização do ensino remoto, híbrido ou outras atividades possíveis, bem como a existência de desafios para a realização dessas atividades e suas implicações para a avaliação da aprendizagem dos estudantes. Ao considerar esse método escolhido o mais viável pelo momento de distanciamento social e pelas possibilidades de contato com os colaboradores por meio de ferramentas tecnológicas favoráveis à comunicação síncrona e/ou assíncrona, as entrevistas semiestruturadas

[...] mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Sendo assim, as inquietações acerca do atendimento educacional aos estudantes e as várias alternativas adotadas pelas escolas durante a pandemia, tiveram espaços nos diferentes posicionamentos dos professores entrevistados o que favoreceu na compreensão da realidade e fomentou novas discussões sem as quais dificultaria a percepção dos fatos.

Todos os professores entrevistados afirmaram estar realizando ensino remoto, o que traz para início de análise, se durante a descrição das atividades realizadas esses professores tinham ou não clareza do que viria a ser esse tipo de ensino. A base epistemológica das discussões das diversas linguagens que envolvem o ensino e a aprendizagem é discutida há muito tempo, mas pouco compreendida no atual cenário educacional da educação básica, principalmente quanto ao uso das TIC que se manifestam requerendo novas metodologias de uso para determinadas finalidades. Importante destacar que ensino remoto e ensino híbrido se diferem de ensino à distância. O primeiro usa-se das novas tecnologias por um determinado período como forma de interação entre professores e alunos, em tempo real, na qual são considerados os momentos síncronos, além dos momentos assíncronos nos quais permitem postagens e compartilhamento de vídeos, áudios e demais atividades, sem necessidade de ocorrerem ao mesmo tempo. O ensino híbrido vem da proposta do ensino online semipresencial: além das aulas presenciais, há uma complementação no processo de aprendizagem que é feita por meio das tecnologias da informação e comunicação, uma combinação entre o momento de estudos virtuais e àqueles presenciais de modo que “o ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital” (MORAN, 2015, p. 39). Quanto ao ensino à distância, requer um conjunto de elementos e recursos humanos e tecnológicos em que se constitui como uma modalidade de educação com legislação e plataformas específicas.

Com a suspensão das aulas presenciais, as escolas tentaram se organizar para oferecer o ensino remoto. Essa organização se deu em unanimidade por meio da criação de grupos nas redes sociais como o *whatsapp* e o *instagram*, ambos citados nas falas dos professores entrevistados, como podemos perceber a seguir:

Na Escola que trabalho foram criados grupos de whatsApp com a participação dos Pais e/ ou Responsáveis, Professores e Coordenadores. Atualmente participo de 3 grupos (remotos), o 1º para a turma do Grupo 5, o 2º para a turma do primeiro ano e o 3º para a comunicação entre os educadores, Coordenadores e Gestão Escolar, trocas de experiências, sugestões para o melhor desenvolvimento das aulas, reuniões, AC's) coletivos, vídeos conferências... (PROFESSOR 1, 2020).

Os grupos no WhatsApp do 4º e 5º ano foram criados por iniciativa do professor e da coordenadora. O aplicativo de mensagens foi escolhido como ferramenta pedagógica devido a facilidade dos pais e alunos poderem acessar, já que a maioria não possui computador para a criação de um blog e acesso a um sistema específico, por exemplo. (PROFESSOR 5, 2020)

A escolha destes aplicativos, que anteriormente estavam ligados majoritariamente às relações pessoais dos indivíduos, passa a transformá-los em instrumentos de veiculação pedagógica, na qual, são estreitadas as relações entre família e escola, no entanto, percebe-se que esta relação didática está entrelaçada também à relação socioeconômica do atual contexto do país e, em especial, do município, que passou a entregar uma cesta básica (kit alimentação) às famílias nas escolas, onde é entregue também, segundo os professores, atividades impressas, visando alcançar aquelas famílias que não possuem acesso à internet, pois, como ressalta Arroyo (2009, p. 153), “não conseguimos ainda colocar a educação no campo dos direitos sociais humanos plenos, ela fica à mercê de tantos condicionantes sociais, raciais, territoriais e até escolares, que não acaba de se afirmar como obrigatória”, sendo esta uma das alternativas encontradas pelo corpo pedagógico, para tentar alcançar a todos os estudantes, como podemos perceber nas falas abaixo:

Uma vez no mês, elaboro um bloco de atividades e a unidade escolar entrega às famílias, orientando-as a acompanharem o grupo de Whatsapp correspondente à turma do/a estudante, pois, através dessa rede social, torna-se possível o acesso a diversas informações e mantemos os vínculos entre família e escola. O bloco de atividades é organizado para a realização de uma atividade por dia. (PROFESSOR 3, 2020)

Nessa relação, a didática destes professores é caracterizada pela disponibilização de aulas assíncronas como o uso de vídeo aulas, textos, imagens, sugestões de histórias infantis, jogos on-line e brincadeiras, além de áudios com orientações aos pais e responsáveis, pois muitos dos estudantes não possuem autonomia e até mesmo um aparelho de celular, sendo muitas vezes um único aparelho para uma família com até quatro estudantes.

[...] O que chama atenção no grupo do 4º ano é que além de tirar as dúvidas dos alunos, o professor tem que explicar as mães e tirar as dúvidas delas para que elas expliquem e ajudem aos seus filhos em casa, já que esses alunos não possuem celular, então dependem do celular das mães e do tempo que elas têm para realizar a atividade com eles. Já no grupo do 5º ano, a interação é maior e diretamente com os próprios alunos, já que eles possuem o aparelho. (PROFESSOR 5, 2020)

Dentro deste contexto, os professores se deparam com muitos desafios no processo de ensino-aprendizagem, dos quais se destacam a falta de capacitação para o uso das tecnologias digitais, conforme cita a professora do 1º ano “[...] *dificuldade em ter recursos tecnológicos apropriados e de melhor qualidade. Formação para todos os professores frente às novas tecnologias*” (PROFESSOR 1, 2020), enquanto a professora do 3º ano afirma a ausência de espaços apropriados para desenvolver atividades, além da presença de barulho no momento da gravação de um áudio ou de um vídeo, por exemplo, e oscilação da internet do próprio lar. Esses fatores evidenciam que:



A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos [...] em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente. Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” pedagógico [...] ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem dos alunos (KENSKI, 2008, p. 106).

Outro ponto destacado na fala dos professores é a preocupação com *“a exclusão e desigualdade acentuada entre o público “Comunidade Escolar”. A “pressão psicológica”, que estamos vivendo (Pandemia). As incertezas com relação os rumos na educação e nossas vidas como um todo...”* (PROFESSOR 1, 2020), assim como os *“desafios da motivação dos estudantes (muitos alunos encontram-se desmotivados para fazer as tarefas, para manter a rotina no período de pandemia)”* (PROFESSOR 2, 2020), um dos fatores que atenua essa preocupação é o fato *“das famílias não darem muito retorno quanto a realização das atividades propostas”*, como confirma a professora do 3º ano, além do agravamento de algumas dificuldades de aprendizagens que já eram comuns no então ensino presencial, como destaca a fala do professor da turma multisseriada do 4º e 5º ano:

Foi detectado dificuldades na leitura, interpretação e compreensão por parte dos alunos, onde o professor bastava mandar um áudio explicando que eles entendiam, mas se fosse para eles mesmos lerem e responderem sozinhos, a chance de erros seria maior. Ah, mas pode-se indagar que essas dificuldades são por causa do novo formato de aula à distância pelo celular, o que não é verdade, já que essas mesmas dificuldades existiam na sala de aula. (PROFESSOR 5, 2020)

Diante de tais inquietações surge a necessidade de políticas públicas que contemplem os professores com a promoção de formação continuada, concernentes às tecnologias aplicadas à educação

pois “o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem é algo complexo, e necessita que o docente apresente uma série de habilidades e competências. Além de competências técnicas, exige também as competências pedagógicas, as mais importantes para a gestão das tecnologias para o ensino” (BARROS, 2009, p. 62), assim como instrumentalizar os estudantes e permitir o acesso a uma educação digital, e para que isso aconteça, segundo Moran (2004, p. 44) “o primeiro passo é procurar de todas as formas tornar viável o acesso frequente e personalizado de professores e alunos às novas tecnologias, notadamente à Internet. É imprescindível que haja salas de aulas conectadas, salas adequadas para a pesquisa, laboratórios bem equipados”, que lhes permitam ampliar as possibilidades de aprendizagem e construção de conhecimento, pois “a educação e a inclusão tecnológica, mais do que um direito, precisa ser uma condição para novas aprendizagens sociais[...]” (CONTE; HABOWSKI; RIOS, 2019, p. 35), tanto nos espaços formais de educação quanto nos ambientes domésticos onde realizam tarefas diversas com essas ferramentas com finalidade educativa.

Os relatos mostram um cenário repleto de “tentativas” de garantia do processo de ensino-aprendizagem através dos usos das novas tecnologias, sendo que o celular foi o meio que mais apareceu como recurso para a continuidade desse processo. A fala do professor do 4º e 5º ano – turma multisseriada - representa como este professor se percebe enquanto responsável na mediação do conhecimento e desenvolvimento cognitivo dos seus estudantes:

Eu percebo que não há garantia de aprendizagem de todos ou maioria dos estudantes, como já disse aqui. Aqueles que realizam as atividades e participam no grupo me mandam as fotos, tiram dúvida por áudio, mas poucos têm esse compromisso ou disponibilidade de tá sempre, cotidianamente, fazendo os exercícios, assistindo aos vídeos, participando, interagindo, tirando dúvida ou colocando sua opinião no grupo como fariam no ensino presencial, diariamente na escola, dentro da sala de aula,

com o professor acompanhando o desenvolvimento ou não da aprendizagem (PROFESSOR 5, 2020).

A fala remete a um pensamento freiriano: não há docência sem discência (FREIRE, 1996) e nessa fala se reforça que também a discência sem a docência não se dá na sua totalidade. A interação inerente ao cotidiano escolar é fragilizada e o desenvolvimento dos estudantes também não é garantido no que se refere a mediação do processo pedagógico. Outro fato que é colocado como fragilidade e/ou potencialidade neste desenvolvimento é participação da família neste processo. Quando a família se coloca como mediadora entre as propostas dos professores e as devolutivas dos estudantes, o ensino remoto apresenta diferença em seus resultados. O professor do 3º ano, em seu relato, demarcou: *“Eu percebo que poucas famílias e crianças interagem no grupo. No geral, são sempre as mesmas pessoas a apresentarem as atividades concluídas. Para aqueles/as que acompanham, percebo uma qualidade nas respostas em função das mediações ocorridas no WhatsApp e em casa”*.

Neste novo cenário educacional, ensinar e aprender está sendo entendido como uma tarefa coletiva e que precisa da participação de professores, alunos, pais, além do uso de ferramentas tecnológicas que precisam ser inseridas como meios de garantia deste ensino.

Para Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), ainda que a pandemia tenha oportunizado a organização de uma rotina pelas famílias, nos ambientes mais carentes, a consolidação da aprendizagem apresenta-se como uma dificuldade devido a fatores como pouco domínio de determinados conteúdos e condições econômicas desfavoráveis ao investimento em tutoria particular para os filhos. Os autores afirmam ainda que *“Se no Ensino presencial o papel do professor é fundamental, no Ensino remoto isso, provavelmente, também seria o caso, desde que este tivesse familiaridade com tecnologias e técnicas eficazes de Ensino a distância”* (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020, p. 562).

Essa realidade evidencia ainda mais a importância do trabalho docente para o desempenho escolar dos estudantes e razão pela qual esses profissionais dependem de formação permanente capaz de transformar as ferramentas tecnológicas em instrumentos de materialização de saberes que compõem a estrutura curricular da escola.

Outro assunto analisado a partir das falas dos professores nas entrevistas foi se os estudantes serão avaliados durante esse período de pandemia. As respostas apontam caminhos diferentes. O professor 1 e o professor 3 responderam que estão realizando processo avaliativo. O professor 1 relatou que os alunos estão sendo avaliados de maneira oral e em todo o processo e outras avaliações serão feitas posteriormente após planejamento com a coordenação. Já o professor 3 relatou que “*Sim. Todas as atividades estão sendo analisadas, corrigidas e guardadas*” (PROFESSOR 3, 2020).

Os professores 2, 4 e 5 responderam que não estão realizando avaliações durante a realização das atividades remotas. Todavia, o professor 2 respondeu:

Não estamos fazendo avaliações. Os alunos que os pais estão no grupo e interagem com os professores estão sendo observados diariamente e orientados durante o desenvolvimento das aulas remotas com a ajuda dos professores e pais com o objetivo de continuarmos mantendo o contato com as nossas crianças [...]. (PROFESSOR 2, 2020)

A referida fala que afirma não estar fazendo avaliações, apresenta, todavia, o depoimento de estar interagindo com alunos e pais, fazendo observações e orientando durante as aulas remotas, apesar de não alcançar a totalidade dos estudantes. Esta fala pode representar uma fragilidade sobre o que se considera ser a avaliação escolar. Pode-se estar enraizado, nos espaços formativos dos professores, o conceito de avaliação como algo que visa apenas o exame, algo pontual e que traz um somatório de notas, no final das unidades, negando o processo de cada aluno, limitando o ato de avaliar num instrumento

único denominado prova. Para Luckesi (2005, p. 18), “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”.

Dessa forma, o que prevalece nesse contexto de ensino atual são considerações sobre a aprendizagem, uma vez que parte dos conhecimentos construídos pelos estudantes são desenvolvidos ora por professores, ora pelos familiares que tem ampliado o tempo de contato físico com os filhos na mediação do ensino. Os instrumentos e meios de avaliação passam por modificações tanto no modo de como são elaborados quanto na própria concepção de avaliação por parte dos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As secretarias de educação dos municípios em articulação com as escolas, passaram a planejar estratégias que pudessem minimizar os efeitos da pandemia para a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, foram dadas orientações às instituições de ensino para a aplicação de atividades nos domicílios dos estudantes, através do uso das novas tecnologias e outras ações, como entrega de atividades impressas, para que os estudantes pudessem continuar seu percurso de aprendizagem escolar. O novo espaço da educação passou a ser digital. As plataformas de aprendizagem, os grupos de *WhatsApp*, a televisão, os *e-mails*, enfim, o contato não presencial exige novas habilidades. A possibilidade do ensino remoto veio atrelado aos desafios da falta de habilidades e formação para o uso das novas tecnologias, a disparidade de acesso tanto de estudantes como de professores às ferramentas digitais e a ausência tanto de ambientes apropriados quanto da garantia das competências gerais de aprendizagem. A contemporaneidade está a exigir que a escola – os

sujeitos que a constituem - tenham resiliência e busquem participação social, mesmo que digital, para a manutenção de uma educação pública e de qualidade.

Os desdobramentos da presente pesquisa permitem refletir sobre como os sujeitos entrevistados percebem o (des)envolvimento dos estudantes durante esse período de ensino remoto. As falas se aproximam ao demarcar que este modelo de ensino não alcança a totalidade dos estudantes e, conseqüentemente, não se pode garantir a equidade neste formato de fazer educação. Percebe-se, então, que a educação passa por emergências de inovação. O que se requer é que o processo pedagógico seja consciente que ensinar e aprender vai além da sala de aula e de modelos ultrapassados, sem deixar de considerar que para isso é preciso pensar em outras instâncias, como políticas públicas, gestão e financiamento da educação e uma série de exigências para aquisição dos recursos humanos e aparatos tecnológicos pelos municípios.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. "O que é o Contemporâneo?" In: *O que é o Contemporâneo? E outros ensaios*. Tradutor Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARROYO, Miguel González; ABRAMOVICZ, A. (Orgs.). *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 129-159.

BARROS, Daniela Melare Vieira. *Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação: material para o trabalho educativo na formação docente*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 49. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.



BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. *Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 27*, de 25 de março de 2020 disponível: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>. Acesso: 17 de ago. 2020.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; RIOS, Míriam Benites. Ressonâncias das tecnologias digitais na educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 14, n. 1, p. 31-45, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e Preposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadora com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: Moran, José Manuel, MASETTO, Marcos Tarciso, BEHRENS, Marilda A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 11-63.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo.; TREVISANI, Fernando de Melo. (Org.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-45.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. *Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I*. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 153p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Silva. *Coleta de dados na pesquisa qualitativa*. In: Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 137-152.

# 10

*Marlete Sandra Diedrich  
João Ricardo Façundes dos Santos  
Marina de Oliveira*

## **O professor e o aluno no contexto da pandemia de COVID-19: o fazer educacional na visão dialógica**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2020.519.234-254](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.519.234-254)

**Resumo:**

Este trabalho discute o fazer educacional no novo modelo de ensino remoto, emergente da pandemia de COVID-19, e a maneira como professores e alunos agem e interagem frente aos desafios dessa mudança. O objetivo é refletir sobre os papéis do professor e do aluno, figuras vistas como centros de valores distintos, como atores do fazer educacional do ensino remoto, o que implica pensar sobre as novas relações éticas estabelecidas nesse contexto. A discussão apresenta vivências docentes em aulas on-line, com a abordagem das metodologias ativas, apoiando-se teoricamente na Análise Dialógica do Discurso (ADD), especialmente nos estudos de Bakhtin (1993) acerca da noção de ato ético e responsável do sujeito. A discussão mostra que a nova realidade escolar e o uso de metodologias ativas nas aulas on-line derivam princípios éticos que caracterizam novos papéis e novos modos de ensinar e aprender,

Palavras-chave: Ensino Remoto. Metodologias Ativas. Ato Ético Responsável.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em meio à pandemia de COVID-19, novas experiências de formação docente se configuram no espaço do ensino remoto, situação que nos leva a refletir sobre a ética atuante na configuração das aulas remotas no período em questão. Com base em fundamentos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), que tem como autor basilar Bakhtin (1993), partimos do princípio de que há centros distintos de valoração do fazer educacional, os quais exercem forças definidoras de uma arquitetônica do ato ético implicado nesse fazer. Nosso objetivo é refletir sobre os papéis do professor e do aluno, figuras vistas como centros de valores distintos, como atores do fazer educacional do ensino remoto, o que nos leva a pensar sobre as novas relações éticas estabelecidas nesse contexto. Para isso, definimos princípios éticos que atuam sobre a configuração desses novos papéis no contexto da pandemia. A proposta se baseia especialmente nas experiências docentes vivenciadas por nós mesmos a partir do uso de Metodologias Ativas<sup>1</sup> no universo escolar. Isso porque tais Metodologias ganharam espaço significativo no contexto da pandemia.

Organizamos a reflexão da seguinte forma: numa primeira sessão, convocamos princípios da ADD a fim de definir os centros de valoração do fazer educacional em sua concepção ética; numa segunda sessão, apresentamos experiências docentes vivenciadas durante o período de pandemia, as quais convocam o olhar para o uso de metodologias ativas. A partir dessas duas seções, tecemos, por fim,

1 Segundo Moran (2017, p. 1), Metodologia ativa é “a abordagem pedagógica que privilegia a aprendizagem dos estudantes por descoberta, por investigação ou resolução de problemas”. O estudante é protagonista, participando ativamente em atividades de “criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas” (MORAN, 2015, p. 18).

considerações conclusivas acerca da ética atuante na configuração das aulas remotas.

## O CENTRO DE VALOR DO PROFESSOR E DO ALUNO À LUZ DA ADD

A Análise Dialógica do Discurso tem foco no estudo do sujeito e sua relação com o mundo, para tal nos baseamos principalmente nas reflexões de Bakhtin (1993), que mesmo nunca tendo usado o termo ADD, elaborou os princípios a partir dos quais essa teoria analítica se formou. Dessa forma, a ADD não pressupõe um ser humano isolado e independente de qualquer outro, mas um ser em inter-relação com os outros e com a vida, um sujeito singular. Isso implica que, no momento de seu ato, enquanto eu uno e singular, o sujeito assuma a responsabilidade de seu agir perante aqueles que são seus interlocutores imediatos. Seu ato, dessa forma, não pode ser “isolado”, pois é visto como um ato do Ser-evento em que o outro está presente e lhe dá acabamento. Nesse sentido, esta reflexão apresenta um sujeito que está em inter-relação com o outro, especificamente considerando os centros de valor do eu e do outro envolvidos na arquitetônica do ato singular e responsável, representados aqui pelas figuras do professor e do aluno.

A “arquitetônica”, no construto teórico da ADD, encontra suas definições fundantes no ensaio *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, 1993). Dessa forma, a arquitetônica compreende a construção do ato, o “plano ou desenho do mundo de uma ação ou ato unitário e único, os momentos básicos concretos de sua construção de sua mútua disposição” (BAKHTIN, 1993, p. 71). A arquitetônica referida se constrói a partir de um centro de valor, o ser humano, enquanto agente no mundo, uma vez que tudo “adquire significância, sentido e valor

apenas em correlação com o homem - como aquilo que é humano. Todo Ser possível e todo significado possível se dispõe em torno do ser humano como o único centro e o único valor” (BAKHTIN, 1993, p. 79). De acordo com Bakhtin (2011, p. 4), “na vida não nos interessa o todo do homem, mas apenas alguns de seus atos com os quais operamos na prática e que nos interessam de uma forma ou de outra”.

Como observado anteriormente, o homem não se encontra sozinho no mundo e nem age de forma livre e sem consequências. Ele está em constante inter-relação com o outro e se constitui em relação com esse outro. O sujeito assume sua posição singular de eu e, desta posição, todos os outros são *outros-para-mim*. O ato singular e responsável pressupõe, então, a participação concreta de, ao menos, dois sujeitos, o que constitui uma relação de tensão entre o eu e o outro, *dois centros de valor* com suas singularidades específicas. Nessa relação de tensão (mas não oposição), é possível observar que:

O mais alto princípio arquetônico do mundo real do ato realizado ou ação é a contraposição concreta e arquetonicamente válida ou operativa entre o eu e o outro. A vida conhece dois centros de valor que são fundamentalmente e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: *eu* e o *outro*; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser se distribuem e arranjam. Um e o mesmo objeto (idêntico em seu conteúdo) é um momento do Ser que se apresenta diferentemente do ponto de vista valorativo quando correlacionado comigo e quando correlacionado com o outro (BAKHTIN, 1993, p. 91, itálico do autor).

O ato singular e responsável do Ser-evento acontece e se arranja em relação a essa contraposição e tensão entre o lugar do eu e do outro. De forma que, mesmo na vivência de um mesmo objeto em um mesmo lugar e tempo, os sujeitos construirão pontos de vista valorativos divergentes e de acordo com sua posição única. Assim, o Ser-evento é um conceito que implica o Ser (humano), sua posição (eu e outro) e o evento do ato (o tempo e lugar em que ocorre, o



entorno, o contexto social e a posição valorativa emotivo-volitiva dos interlocutores), assim é um “ser-no-mundo entendido como evento não como algo dado de uma vez por todas, mas como algo a realizar e em constante (auto)realização” (SOBRAL, 2019, p. 33). Observam-se, a partir desta reflexão, os principais constituintes da arquitetônica do ato singular e responsável: o centro de valor do ato é o sujeito (seja um eu ou um outro); é dentro da tensão entre eu e outro que se arranja o Ser-evento único; o Ser-evento compreende tanto a posição dos centros de valor (eu e outro), como a especificidade do contexto e tempo do evento.

O sujeito tal como visto pela ADD é responsável e sempre vai assumir sua posição de eu no mundo. Ou seja, o sujeito tem um dever, uma responsabilidade no mundo de assumir a sua participação única no ato realizado, participação que confere a esse um não-álibi da existência. E esse dever do sujeito a partir de sua posição não se firma somente nele, mas também no *outro* que participa com ele do evento no mundo e lhe dá forma. O eu tem sempre uma posição responsável pelos seus atos e em relação ao outro e ao mundo, uma vez que é através da posição valorativa do outro que o eu ganha completude e definição.

O *eu* e o *outro*, para Bakhtin (1993), representam os dois centros de valor existentes, e o sujeito ora ocupa uma posição, ora outra. Assim, cada um se constitui enquanto eu e todos são *outros* para ele, porém para o *outro* que participa do evento a posição se alterna e o *eu* passa a ser um *outro*. Só percebo a minha posição enquanto eu através da minha percepção interna de mim mesmo, e assim o é para todos os seres humanos, cada um vivencia sua posição enquanto eu e os demais enquanto *outros fora de mim*. Ademais, todo ato do sujeito em qualquer momento do Ser-evento único ganha sentido pela linguagem, que desempenha um papel de mediadora e formadora, o que permite relacionar tal papel com o que afirma Larrosa: “o homem é a palavra,

que o homem é enquanto palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra” (LARROSA, 2017, p. 17). E é um homem que fala e interage que encontramos no mundo. A linguagem é possibilidade para a existência da inter-relação *eu-outro*. Sendo assim, o construto de arquitetônica do ato singular e responsável “permite compreender a materialidade linguística e discursiva num movimento dialógico com a situação concreta” (CAMPOS, 2020, p. 252). Essa concepção perpassa uma (re)construção do espaço do acontecimento e da posição dos sujeitos enquanto centro de valor em um movimento de descrição, como afirma Campos (2020, p. 253):

Ao propor esse conceito, Bakhtin explica a necessidade de se fazer uma descrição da arquitetônica valorativa do viver o mundo com um centro verdadeiramente concreto, espacial e temporal, do qual surgem valores, afirmações, ações reais, e onde os membros são pessoas reais, vinculadas entre si por meio de relações de um acontecimento concreto.

A reflexão aqui construída tem esse acontecimento concreto definido: os espaços-tempos das aulas. Nesse acontecimento concreto que se passa na sala de aula, há um sujeito que atua como *responsável* pelos demais, nesse caso, o professor, o qual, a partir de sua posição de eu constitui o que denominamos de “centro de valor do professor”. Mas o professor não dá aula para ninguém, o que pressupõe um *outro*, os alunos que dão acabamento ao professor e à aula. Esses alunos, de suas posições únicas que cada um deles assume enquanto *eu*, constituem o “centro de valor do aluno” no papel social de estudantes, conservando suas individualidades constitutivas como sujeitos singulares. Assim, ao descrever o acontecimento concreto da arquitetônica do ato singular e responsável da aula, deve-se considerar o espaço e o tempo em que essa ocorre - a sala de aula, o momento da aula - bem como os dois centros de valores que a constituem - o professor e o aluno.

Com a pandemia de COVID-19 e sua necessidade global e social de quarentena e isolamento, o contexto escolar sofreu grandes transformações. Os sujeitos, tempos e espaços escolares reorganizaram-se em um novo contexto: escolas fechadas, mudanças na forma de trabalho com as atividades acadêmicas, incerteza na previsão de retorno presencial ao espaço escolar. Buscando manter a rotina de ensino e aprendizagem, algumas redes de ensino optaram por manter as aulas remotas através de encontros em plataformas de videoconferências virtuais, enquanto outras criaram sistemas on-line para enviar atividades aos seus alunos. Há uma nova configuração da arquitetônica do ato singular e responsável da aula, professores e alunos tentam dar continuidade às atividades da melhor forma num redescobrir constante do como fazer, do como agir e o que sentir em tais circunstâncias.

No contexto das videoconferências virtuais, o *espaço*, que antes era a sala de aula que reunia toda uma turma, agora é dois: o espaço recortado pela tela em que o sujeito aparece (se ligar a câmera), e, também, o espaço particular da casa de cada sujeito, com suas particularidades e imprevistos. De um momento para outro, o *espaço* público da escola tornou-se o espaço particular da intimidade do professor e dos alunos, invadindo suas casas. Como agir quando seu espaço particular se torna espaço comum com todos aqueles que participam do evento da aula? Muito parecido é o que acontece em escolas que adotaram as videoaulas como método: o professor cria sua videoaula do espaço de sua casa, geralmente, e os alunos assistem ao material também de suas casas. No entanto, o *tempo* dessas duas modalidades é totalmente distinto: na reunião por videoconferência, na aula síncrona, professor e alunos estão juntos no tempo da aula, muitas vezes sem ver ou ouvir uns aos outros, com cortes e ruídos, com conexão que trava e aparelhos que não funcionam como deveriam, mas é uma tentativa de interação em um mesmo momento; já, nas videoaulas, o professor irá gravar e editar

(o que compreende um processo de revisão e reformulação que não corresponde à interação imediata), e os alunos podem assistir aos vídeos em momentos diversos, mais de uma vez, o que não permite uma interação e uma construção de um *só momento da aula*.

Mesmo com a mudança contextual tão evidente, ainda há dois centros de valor: professor e alunos. Mas agora eles são/estão instáveis, pois o evento da aula remota ainda está em processo de criação. A primeira percepção é de que a *responsabilidade* do professor em relação ao *outro*, longe de diminuir, aumentou muito no novo contexto. Sem dúvida, o centro de valor do professor está em inter-relação com o centro de valor do aluno de sua casa, o que, muitas vezes, além de competir com inúmeras distrações, implica a participação de um terceiro, os pais. O ato do professor teve e ainda tem de se ajustar a cada momento, para dar conta de uma interação “isolada” em que as atividades acontecem de longe.

Essa nova configuração traz incertezas: Como estabelecer uma inter-relação dialógica com o *outro*, se, por vezes, você não o vê (porque a câmera está desligada ou porque ele assiste a uma gravação) ou o ouve (porque, muitas vezes por problemas de conexão, não consegue ativar o microfone ou responder, ou, ainda, porque assiste a uma gravação com a qual não tem possibilidade de interagir imediatamente com o professor)? Se um diálogo pressupõe uma resposta, qual é a resposta recebida pelo professor que tenta dialogar com alunos, porém não consegue estabelecer essa interação devido a diferentes contingências, que vão desde a conexão da rede, problemas de vídeo e/ou voz, até o ambiente no qual o aluno assiste às aulas, que pode não ser propício para essa interação (por vezes em casa, com muito barulho e interferências que são naturais no ambiente doméstico)? E como o professor sabe que sua resposta e seu retorno chegaram até seus alunos? Nesse mar de incertezas, trazemos a grande dúvida, pauta da nossa discussão: Como se constitui o ato singular, responsável e ético do professor e dos alunos nesse contexto?

Por isso, abrimos, na sequência, um espaço de discussão a partir de vivências docentes, para refletir sobre a transformação da constituição do centro de valor do professor e do centro de valor do aluno. A indagação apresentada, levando em consideração a arquitetônica do ato de um Ser-evento em construção, ou seja, na nova concepção de aula como “remota”, faz-nos observar os novos papéis constitutivos da especificidade de um modo de ensino emergente e imposto pelas novas condições do mundo. Assim, apresentamos, na sequência, um movimento comunicacional e metodológico pautado em metodologias ativas, em uma nova ética do fazer educacional a partir do contexto complexo advindo do isolamento social e da pandemia.

## VIVÊNCIAS DOCENTES: NOVOS VALORES

Na concepção dialógica da ADD, a qual nos filiamos, todo sujeito assume a responsabilidade de seu agir perante aquele(s) que são seus interlocutores imediatos, não considerando apenas o seu ato como isolado e sim como um ato do Ser-evento em que o outro está presente e lhe dá acabamento. No campo educacional, essa responsabilidade reflete o papel de professor e aluno, cada qual definindo um centro de valor, como exposto anteriormente.

A perspectiva dialógica de professores e alunos na rotina de aulas presenciais já é muito discutida, em diferentes linhas de pesquisa. Mas, no contexto atual, em meio a uma pandemia e com aulas presenciais suspensas, os sujeitos, tempos e espaços escolares reorganizaram-se e, automaticamente, uma nova configuração se formou. Discutimos aqui como o centro de valor de professores e alunos instaura-se, assim como sua responsabilidade ética em relação ao *eu-outro*, com a apresentação de algumas vivências docentes, relacionadas a esse novo acontecimento concreto definido:

os espaços-tempos das aulas on-line. Para isso, consideramos tanto professor quanto aluno como um Ser-evento. Isso porque suas ações e sua relação com o *outro* são organizadas a partir do evento do ato, ou seja, do tempo e lugar em que ocorrem, o entorno, o contexto social e a posição dos interlocutores.

Se entendemos o “aluno acompanhando as aulas em casa” como um Ser-evento, percebemos que o espaço/tempo desse contexto dá a ele mais liberdade de escolha, com a possibilidade de entreter-se com atividades, para ele, bem mais interessantes que as atividades escolares. Dessa forma, o centro de valor do aluno pode configurar-se de duas maneiras: uma posição de um sujeito que colabora e estabelece relações dialógicas com seu professor nas aulas on-line e nas atividades encaminhadas por ele, relações essas explicitadas no fio do discurso; ou uma posição cuja participação no processo se dá pela opção de não apresentar respostas ao professor, o que aponta para o fato de que este sujeito não está verdadeiramente engajado na interação com seu professor e o que ele tem a oferecer.

Ao mesmo tempo, se concebemos o “professor que dá aula de maneira remota” como um Ser-evento, notamos a responsabilidade que o professor tem quando assume uma posição no seu centro de valor. Sua posição pode levar em conta as dificuldades do contexto de pandemia e buscar novas alternativas de engajamento dos alunos, respeitando as limitações de “invadir” a casa dos alunos; ou continuar seu planejamento com características da presencialidade, sem buscar entender essa nova configuração de tempo/espaço que a pandemia trouxe para as aulas.

Enquanto ato ético, os dois sujeitos, professor e aluno, são responsáveis pelas suas escolhas e posições, são responsáveis pela formulação do seu centro de valor. Sendo assim, na perspectiva dialógica, o professor planeja pensando no aluno e o retorno do aluno dá acabamento às aulas. É esse *outro/aluno* e suas posições



que emolduram o planejamento de ações do *eu/professor*. Essa corresponsabilidade faz com que as aulas sejam resultado do retorno que o professor recebe de seus alunos, assim como esse retorno é resultado da aula que o professor apresenta.

Vejamos uma vivência que ilustra essa relação: o professor encaminha atividades e vídeos aos alunos. A cada semana, o professor procura disponibilizar um vídeo mais animado, com edições e efeitos especiais. Percebendo que os alunos interagem bastante quando ele manda os vídeos animados, o professor propõe que os alunos também produzam vídeos editados e animados, com a seguinte temática: uma atividade que os anima quando se sentem deprimidos. O professor envia sugestões de aplicativos, tutoriais e ideias para os vídeos. Os alunos, engajados, produzem ótimos vídeos sobre diferentes assuntos. O professor ressalta que os melhores vídeos serão compartilhados com toda a turma. Esse desafio motiva a participação, e a qualidade dos vídeos melhora, inclusive, alunos que já haviam mandado o vídeo refazem sua produção para enviar novamente. A atividade tem grande adesão dos estudantes. No final, são escolhidos os melhores vídeos, em votação, e esses vão para a página da escola nas redes sociais.

Essa experiência mostra que cada ação de um sujeito provoca uma reação no outro, e que essa reação faz com o primeiro aja novamente, mas agora motivado pela resposta do outro. Na situação em questão, produzir vídeos animados motiva os alunos a interagirem com o professor. Percebe-se corresponsabilidade dos sujeitos com a situação, pois o engajamento dos alunos só aconteceu porque o *eu/professor* ouviu as respostas e mostrou que a posição do outro/aluno é válida na atividade. Mas, também, o *eu/aluno* é responsável por dar retorno ao *outro/professor*, dando subsídio para que ele planeje aulas conforme a realidade valorativa dos alunos.

O desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz e com sentido tem esse caráter: o *eu* e o *outro* mostram seus centros de

valores e, a partir disso, cada interlocutor formula suas próximas ações. Este tipo de interação – via linguagem, presencial ou virtual, entre sujeitos situados socialmente – mostra que todos são responsáveis pelos seus atos e que é com base nesses atos que a inter-relação acontece.

Mas, na interação a distância, de forma virtual, muitas vezes, o ato do aluno é justamente não se manifestar, ou seja, ele toma uma atitude de se exaurir de uma resposta. No momento em que o aluno escolhe não retornar as tarefas, não participar das aulas on-line, não dar resposta ao professor, ele é responsável por essa escolha. Como ressalta Sobral (2019, p. 105), “mesmo que recuse a responsabilidade, o sujeito é responsabilizável, uma vez que deixa em todos os seus atos sua assinatura”. Escolher “não responder” é um ato, o aluno é responsável por ele e não pode recusar isso.

O que percebemos é que essa escolha dificulta ainda mais o processo interacional, principalmente nas aulas on-line. E, para ajudar nesse processo, os sujeitos precisam perceber que “não dar retorno” é um ato de responsabilidade do aluno, mas também é resultado das ações do professor, uma vez que ele é o *outro* e colaborou na construção dessa interação.

Se compararmos com a presencialidade, o ato de resposta é importante, mas ele pode ser feito de várias maneiras. Quando o *eu* formula seu discurso e suas ações, o *outro* responde com gestos, acenos, olhares, movimentos, resmungos, posturas. Todos esses recursos podem ser usados para que a pessoa que está propondo a interação, no caso, o professor, perceba que caminho seguir. Mas, nas aulas remotas, mediadas por tecnologia, a importância da réplica, de dar retorno, dar resposta, dar um feedback sobre as atividades é ainda maior, pois os recursos paralinguísticos são, muitas vezes, quase impossíveis de serem percebidos.

Podemos mostrar isso na seguinte experiência: o professor elabora uma atividade em forma de jogo, relacionando os conceitos vistos nas atividades anteriores com uma proposta de competição, em que os alunos percorrem uma trilha de aprendizagem, cumprindo desafios, passando de fases e subindo no *ranking*. Em aula presencial, o professor nota a euforia dos alunos com a atividade, ouve os comentários e adapta o andamento do jogo conforme sente a repercussão da atividade na turma. Em aula on-line, essa percepção é muito difícil, uma vez que o professor, muitas vezes, não vê as expressões dos alunos e não sabe se a atividade está sendo significativa ou não. Está aí a importância de “dar retorno, dar resposta” nas interações *on-line*.

Mesmo entendendo a importância de “dar resposta”, para fazer com que a interação realmente aconteça, é necessário se colocar no lugar do outro e observar o contexto do sujeito, ver o interlocutor como um Ser-evento. E isso serve para todos os sujeitos, o professor em relação ao aluno e vice-versa. O *outro* nem sempre consegue dar retornos da maneira como gostaria, por motivos externos – conexão ruim, dificuldades com aparelhos eletrônicos – e por motivos internos – timidez, problemas emocionais derivados da pandemia. As más condições estruturais dificultam ainda mais a interação: sujeitos sem aparelhos eletrônicos, sem conexão à internet, sem o conhecimento necessário para usar o digital como ferramenta. O uso digital não é realidade para a maioria das escolas, logo, precisamos pensar também na ética dessa relação. A flexibilização e o entendimento do contexto do outro é de responsabilidade ética dos sujeitos dessa interação. Muitas vezes, por condições financeiras e culturais, a tecnologia não é uma opção. Tudo isso mostra como é complexa a responsabilidade ética na interação on-line, pois tanto professores quanto alunos estão enfrentando os desafios resultantes da forma como o contexto de pandemia mudou a realidade espaço-temporal das aulas.

Um exemplo disso é a exigência das câmeras ligadas nas aulas on-line. Por mais que facilite na percepção do professor sobre a

interação, uma vez que o *eu/professor* pode ver como o seu *outro/aluno* recebe seus atos, ele também precisa ter a responsabilidade ética em relação ao outro. Antes, o ambiente compartilhado e coletivo da sala de aula e da escola delineava um tipo de relação entre os sujeitos. No contexto das aulas remotas, com as aulas on-line, os sujeitos invadem a intimidade da casa do outro. Essa mistura entre casa e escola, privado e público, individual e coletivo, requer um novo tipo de centro de valor, tanto do professor que entra na casa dos alunos para dar aula, quanto dos alunos que entram na casa do professor para assistirem às aulas. Esse quesito mostra o quão complexa é a relação de interação virtual, especialmente envolvendo câmeras, pois nem todos sentem-se à vontade de abrir seu espaço íntimo, sua casa, ao outro.

A interação depende do espaço/tempo dos interlocutores, quando o professor encaminha uma atividade sem saber quando ou onde seu aluno irá fazê-la, um importante princípio da interação é rompido e por isso deve-se ter sensibilidade de entender que nem tudo o que era possível na realidade presencial, é viável na realidade remota. E a responsabilidade de organizar essas práticas pedagógicas adaptadas ao contexto, tempo, espaço, realidade dos sujeitos, é do professor. A concepção de interação dialógica requer dois sujeitos que trocam entre si a responsabilidade dos atos emitidos, mas não podemos negar que os papéis sociais dos sujeitos interferem na condução da interação. O professor, por ter a função de mediador do conhecimento e guia das atividades pedagógicas, tem um papel mais expressivo na interação, pois ele que tem a responsabilidade de propor as discussões e conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Para Moran (2017, p. 28),

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio,

acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno.

Saber adaptar as práticas pedagógicas ao contexto vivenciado sempre foi função do professor. Planejar aulas para escolas de periferia é diferente de planejar aulas para escolas do centro da cidade, alunos de ensino regular aprendem em condições diferentes dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atividades realizadas antes da popularização das tecnologias foram sendo substituídas pelos recursos tecnológicos digitais. Pensar a aula conforme o tempo, espaço e sujeitos nela presentes sempre foi uma realidade, porque a escola e a sala de aula são lugares dialógicas por natureza. Em tempos de pandemia, não seria diferente. Mas o que se evidencia agora é a necessidade do professor em manter a interação, em aproximar o seu centro de valor com o centro de valor dos alunos, em reatar o vínculo para que o *eu/professor* consiga retorno e resposta do seu *outro/aluno*.

Como já apresentamos, as incertezas e as dificuldades de estabelecer uma inter-relação dialógica entre *eu* e o *outro*, nas aulas on-line, são desafios diários. Um professor, que antes era habituado a ter retorno instantâneo dos seus alunos em relação às suas propostas de atividades, agora fica à mercê de respostas fragmentadas, atrasadas, descontextualizadas e, muitas vezes, nem recebe retorno dos seus alunos. Um aluno, que tinha o professor próximo e disponível para interagir com ele, agora depende de inúmeros recursos para manter contato com o professor. A relação dialógica, agora mediada por aparelhos eletrônicos, não possui a mesma configuração que na presencialidade. Como estabelecer essa relação, manter esse contato e facilitar que o *eu* receba a resposta do seu *outro*?

Esse dilema mostra como as metodologias ativas podem auxiliar no processo interacional entre professor/aluno, desde que a arquitetura do ato ético e a relação de entre os centros de valores dos professores e alunos seja respeitada. O uso de metodologias

que promovam mais engajamento, uma participação mais ativa e um maior protagonismo dos estudantes no processo traz para a interação uma nova relação entre *eu* e *outro*, possibilitando a inter-relação dialógica entre professor e aluno. Moran (2017, p. 23) lembra que “A aprendizagem ativa dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor.”. No momento em que o aluno se sente parte do processo, autônomo e ator principal de sua aprendizagem, ele fica mais engajado nas atividades e assim, estabelece um vínculo dialógico mais significativo com seu professor.

Aluno vinculado mantém contato e dá retorno. E quando o eu /professor consegue retorno e resposta do seu *outro/aluno*, a interação dialógica acontece e o processo de ensino e aprendizagem se qualifica. Assim como, quando o *eu/aluno* percebe que tem voz e vez e recebe retorno do seu *outro/professor*, a inter-relação é aprimorada e ambos os sujeitos tornam-se parte atuante da aula.

Esse processo, qualificador da interação on-line, muitas vezes não acontece, e inúmeros são os exemplos que reforçam essa ideia. Vamos a algumas vivências: o professor elabora uma lista de exercícios, encaminha aos alunos e marca a correção dessa atividade para a aula síncrona. Os alunos participam pouco, porque a aula é baseada em correção, o professor confere as perguntas e passa a resposta para cada questão. Na aula subsequente, na mesma configuração, muitos alunos não participam, possivelmente desinteressados pela falta de interação que a aula proporciona, e os que participam desligam seus microfones, suas câmeras e esperam que o professor diga a resposta. O professor manda um gabarito da atividade e a gravação da aula. Na terceira aula, nesse mesmo modelo, a maioria dos alunos não participa, uma vez que podem conferir as respostas depois, no gabarito ou na gravação.



Em outra situação, o professor encaminha para os alunos alguns conceitos, na metodologia de sala de aula invertida, para que pesquisassem e fizessem um mapa mental on-line, em um aplicativo, sobre o que descobrissem. Em aula síncrona, cada aluno apresenta seu mapa mental e o professor acrescenta o que acha necessário. Os alunos compartilham com os colegas seus mapas mentais em um mural interativo, em que todos podem ver e comentar os trabalhos. A maioria dos alunos, além de postar seu mapa, também comentou o mapa dos colegas. Na aula seguinte, na metodologia de rodízio por estações, os alunos em duplas teriam dez minutos para anotar tudo que pudessem dos mapas mentais dos colegas. Com essas anotações, os alunos deveriam estudar com sua dupla para participar de um gincana on-line. Na terceira aula, o professor preparou um jogo com perguntas sobre os conceitos vistos nas aulas anteriores, as perguntas tinham tempo para responder e quanto mais rápidos, mais pontos eles ganhavam e melhor ficavam classificados na gincana. A participação na terceira aula foi muito expressiva, pois todos estavam ansiosos pela gincana.

Nas duas situações apresentadas, tínhamos a presença de alunos desinteressados, não participativos e até evasivos, que pode ser resultado de inúmeros motivos: dificuldade de conexão, problemas de adaptação, receio e vergonha de se expor. Esse contexto deve ser levado em consideração. Porém, como já dito, o centro de valor dos alunos depende da sua inter-relação com as ações do professor. E o professor tem o papel importante de condutor e mediador das atividades da aula. Podemos afirmar que a primeira proposta da atividade, da lista de exercícios, somada à realidade contextual da pandemia (alunos em casa com muitas distrações, menor controle de frequência, alunos desorganizados na rotina e sem apoio regular do professor), fez com que os alunos não quisessem participar. Já na segunda, na mesma realidade contextual, a participação não foi excelente, mas foi maior do que na primeira experiência. E a mudança não foi nos fatores espaço-temporais da interação, mas na maneira

como o professor possibilitou o engajamento dos alunos, utilizando metodologias que colocaram o aluno como sujeito participante e ativo, como *eu* e *como* outro na interação, como aquele que fala e também aquele que ouve.

Tanto no primeiro caso, quanto no segundo, o professor foi responsável pelos seus atos e teve reações derivadas disso. Mas, no segundo caso, as metodologias ativas fizeram com que o centro de valor do professor e do aluno se relacionassem, promovendo interação significativa entre eu e outro, em uma corresponsabilidade perante os atos e as ações da aula. Assim, o professor e aluno tiveram vez e voz, ambos puderam se instituir como sujeitos pensantes nas atividades propostas. Isso gerou mais engajamento e, automaticamente, mais retorno dos alunos em relação às atividades, o que proporcionou um planejamento mais consciente do professor. Além disso, o uso de metodologias ativas, como as apresentadas no segundo exemplo, também proporcionou a consciência da responsabilidade dos alunos em relação aos seus colegas. Como a atividade e os conceitos foram elaborados pelos próprios alunos, o aluno que não fez sua atividade é responsável pelo fato de que toda a turma não tivesse aquele conceito para estudar. Essa situação colaborou inclusive para mostrar aos alunos que o eu tem sempre uma posição responsável pelos seus atos e em relação ao outro e ao mundo, em vista que é através da posição valorativa do *outro* que o *eu* ganha completude e definição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da reflexão apresentada, pautada nas experiências vivenciadas no fazer docente durante a pandemia, entendemos que o ato singular e responsável pressupõe a participação concreta de, ao menos, dois sujeitos, o que constitui uma relação de tensão entre o eu e o outro, ambos *dois centros de valor* com suas singularidades específicas.

Reafirmamos que no centro de toda a discussão encontram-se os princípios éticos que caracterizam novos papéis e novos modos de assumir o fazer docente. O contexto de aulas remotas necessita de um olhar diferenciado para os novos sujeitos, tempos e espaços escolares que, reorganizados, impõem valores particulares que redimensionam a arquitetura das interações. Nesse contexto remodelado, as metodologias ativas aparecem como possibilidades concretas de auxiliar nos desafios enfrentados pela mudança de paradigma, no entanto, a adoção de tal abordagem está diretamente atrelada à concepção ética que vê o Ser como único em sua particularidade. Logo, não há medida padrão totalizadora ou homogeneizante capaz de simplificar as relações implicadas neste fazer.

Por fim, acredita-se que, com a experiência única do Ser no evento das aulas remotas em função da pandemia, há a possibilidade de constituição de um legado que constitui a vivência das relações no meio educacional cujos princípios norteadores sejam: a) a construção de pontos de vista valorativos distintos, mesmo que na vivência de um mesmo objeto em um mesmo lugar e tempo; b) o reconhecimento e o respeito à singularidade de cada sujeito em seu tempo e espaço também singulares.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução e Introdução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 3-20.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico)

CAMPOS, Maria Inês Batista. A questão da arquitetura em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. *Filol. Linguis. Port.*, São

Paulo, n. 14, v. 2, p. 247-263, 2020. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59913>>. Acesso em 28 ago. 2020.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de. MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas).

SOBRAL, Adail. *A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado*. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

# PARTE III

**Cenário  
de carências  
e vivências:**  
propostas  
de atuação  
flutuante



# 11

*Ângela Maria de Aguiar Sousa  
Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho  
Maria Simara de Aguiar*

## **Inclusão digital em tempos de pandemia: reinventando a arte de lecionar**



**Resumo:**

Este capítulo de abordagem bibliográfica objetiva-se apresentar breves reflexões sobre os desafios enfrentados pelos docentes e discentes de todo o Brasil no que concerne à utilização de meios digitais como ferramentas de ensino/aprendizagem e tecer considerações sobre as expectativas para um futuro, ainda incerto, em meio à crise deflagrada pelo Coronavírus. Fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (2018) e em autores como Araújo (2010), Forquin (1993), Moro, Teixeira e Martins (2009), Marcon (2009), entre outros, é um estudo justificado pela importância de apresentar de maneira sucinta, esperançosa e de forma comprometida com a qualidade de ensino, possíveis abordagens e expectativas para o êxito da educação remota, com vistas a integrar os diversos modos de aprendizagem a favor de quem ensina como também de quem aprende.

**Palavras-chave:** Inclusão digital. Isolamento social. Aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar em educação remota em pleno século XXI, à primeira vista, nos parece algo bastante corriqueiro, prático e acessível. Segundo a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), as aulas remotas oferecem a continuidade da escolarização por meio de recursos tecnológicos, a distância. Normalmente, os professores ministram as aulas no mesmo horário em que elas seriam dadas presencialmente, utilizando-se de ferramentas disponibilizadas pelas próprias escolas ou disponíveis em plataformas digitais e as lições são encaminhadas às turmas pelos professores de cada matéria, também via *web*.

Contudo, em se tratando da educação básica, essa alternativa não é tão simples como parece e não se aplica no caso das escolas da rede pública de ensino de nosso país em que nos deparamos com um percentual de alunos que nem mesmo possuem um computador em casa, quiçá aparelhos celulares com uma resolução adequada e/ou com acesso à *internet* que os auxiliem a se incluírem digitalmente.

Como se sabe, com a pandemia do Coronavírus, deflagrada no Brasil, em meados de março de 2020, as escolas de todo o país tiveram as suas rotinas modificadas em muitos aspectos e, conseqüentemente, ocorreu um desajuste na vida diária de muitos estudantes que se viram órfãos do sistema escolar: a escola, as aulas presenciais, os professores esclarecendo dúvidas e mediando a aprendizagem do conteúdo desapareceram repentinamente.

Deixou de existir a escola, como espaço em que os alunos passam boa parte do dia, onde desenvolvem as atividades escolares para o aprendizado dos conhecimentos sistematizados, e, também, nem que seja no formato de currículo oculto, em que eles têm oportunidade de aprender os *mores* sociais, ou seja, costumes, convenções, hábitos,

comportamentos, que proporcionam a ampliação das visões de mundo e do desenvolvimento da cidadania.

Ganhou espaço a escola a partir dos lares dos professores diretamente para os lares de cada um dos alunos e, com isso, a necessidade de recursos tecnológicos bastantes para a manutenção de um contato remoto. Conforme Araújo (2010, p. 29), a escola é “[...] lugar historicamente destinado à docência na intenção de fazer cumprir certas finalidades formadoras, próprias em cada temporalidade. Tais finalidades determinam o modo típico como a escola buscou conectar-se com a sociedade em cada época e lugar”.

Tal definição encaixa-se perfeitamente para o momento que estamos atravessando, uma vez que nos deparamos com uma realidade adversa à qual estávamos acostumados, porém própria de um momento cuja tipicidade exige mudanças bruscas nos formatos de contato com os educandos.

É importante salientar que a escola teve a sua rotina modificada e, com ela, não apenas os alunos, mas, todos os educadores que se viram pressionados a reorganizarem o seu tempo e espaço, os seus planos de aula, os modos de agir, bem como precisaram providenciar os instrumentos/recursos de comunicação. Além disso, também tiveram que buscar aperfeiçoamento no que diz respeito ao uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) para se aproximarem dos seus educandos seja pelas plataformas disponibilizadas pelas escolas, seja via *WhatsApp* ou até mesmo por meio de mensagens de textos para aqueles que não possuem acesso à *internet*. Em alguns estados, professores, pensando nos alunos que apenas possuem em casa um rádio, não dispendo de qualquer outro tipo de tecnologia, fazem uso desse meio tecnológico com programas voltados aos conteúdos curriculares.

Com referência aos recursos dos alunos, uma pesquisa disponibilizada pelo G1, em 09 de junho de 2020, denominada “TIC Educação 2019”<sup>1</sup> aponta que 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não possuem computador ou *tablet* em casa, o que dificulta sobremaneira a participação e a realização das atividades transmitidas via ensino remoto. Nas escolas particulares, o índice é de 9%. Esses dados escancaram a divisão das classes sociais bem como a falta de políticas públicas ao que se refere ao ensino público no Brasil. Não há como falar em equidade social, sendo que as oportunidades são tão diversas. Sem o acesso à internet e com a falta de computadores e aparelhos celulares adequados, dificilmente a maioria dos nossos educandos poderão fazer parte da realidade que ora se instalou, vez que não terão chances de acessarem os conteúdos *online* disponibilizados pelo professor em substituição às aulas presenciais.

A despeito dessa realidade, sabe-se que os meios digitais e tecnológicos já estão previstos nos documentos oficiais de parametrização do ensino e as escolas já foram convocadas a inserir seus alunos. Por exemplo, a competência geral 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais, a saber:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 9).

Não obstante essa previsão do documento, sabe-se que o uso, de fato, ainda não é uma realidade na maioria das escolas brasileiras e nem para a maioria dos estudantes. Diante dessa realidade, surge

1 Pesquisa disponível em: <[https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf)>

a necessidade de o professor reinventar-se e de reinventar a arte de lecionar, considerando todos os obstáculos já que é única alternativa real para todos. Sendo assim, a criatividade e a disponibilidade do professor em auxiliar os seus educandos faz-se necessária e urgente.

Lançando um olhar crítico sobre a implementação de diferentes formas de acesso ao ensino remoto e sobre os esforços que têm sido empreendidos para conseguir a continuidade dos estudos e, ainda, para diminuir a distância entre os alunos que não se encontram incluídos digitalmente daqueles que já estão devidamente incluídos, é possível constatar: (i) a utilização de plataformas criadas pela escola; (ii) o uso das redes sociais – ambientes de mais fácil acesso para aqueles que possuem aparelhos celulares – (iii) a participação em *lives* educativas; (iv) a comunicação por meio da TV aberta e do rádio e, ainda, (v) o uso de materiais impressos que ficam disponíveis nas escolas e devem ser apanhados pelos pais ou responsáveis e devolvidos após a realização das tarefas neles previstas.

Tudo isso requer um esforço por parte dos professores e uma dinamicidade com vistas a favorecer o necessário diálogo não só entre professores e alunos, mas entre a escola como um todo, envolvendo, inclusive os pais dos alunos.

Como ponto de partida, os profissionais de educação precisam entender que as suas práticas educativas devem ser revistas diariamente levando em consideração o espaço e o tempo da comunicação, as diferenças culturais e sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo e o momento pelo qual vivencia-se cada situação.

Quanto aos conteúdos, prevê-se a retomada daqueles que ainda não foram adquiridos, por meio de propostas de estudos que proporcionem o desenvolvimento das competências relacionadas à inclusão dos alunos, de forma produtiva nas várias dimensões da vida social.

A organização das aulas para exibição e/ou transmissão *online* requer um planejamento específico e cuidadoso, para que não haja nenhum tipo de exclusão. A palavra de ordem é motivação e para tanto todos precisam estar engajados – professores e alunos – numa relação comprometida e séria. Outro fator determinante é ouvir os alunos, dar voz aos sujeitos que devem protagonizar a história da educação brasileira em tempos de pandemia e integrá-los às mais diferentes formas de aprendizagem. Aqui corroboramos com Forquin (1993, p.16) quando afirma:

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação ou de transposição didática.

Levando em consideração o momento de isolamento social e, conseqüentemente, a necessidade imposta às escolas de reestruturarem seus coletivos de trabalho, pautamos nos ideais de Forquin (1993) que nos apresenta a educação escolar como amplamente democrática e flexível na organização e condução de seu trabalho pedagógico. Desse modo, o autor faz uma abordagem interessante ao apontar que os saberes educacionais são renovados à cada geração levando em consideração o período histórico vivenciado por cada indivíduo.

Outro fator relevante no que diz respeito à reorganização do trabalho em tempos pandêmicos no qual os professores precisam se pautar, ao fazerem o planejamento das aulas, é conduzir o trabalho objetivando oferecer um ensino diferenciado com a abordagem de conhecimentos básicos e o aprofundamento de outros, sempre levando em consideração o cotidiano dos alunos.

Por fim, faz-se urgente a implementação de políticas públicas que assegurem o acesso às mídias digitais aos alunos da rede



pública. É sabido que alguns projetos já foram implantados, como exemplo podemos citar o “Projeto um computador por aluno (UCA)” com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação, criado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), contudo outros projetos precisam ser propostos, aprovados e municiados com seus devidos suportes, para que haja um maior fortalecimento nas ações referentes ao uso das tecnologias e, conseqüentemente, aconteça a inclusão digital em todas as escolas da rede pública brasileira.

Com o fortalecimento dessas ações espera-se que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva e que a transferência das aulas presenciais pelo ensino remoto não cause um impacto devastador nas vidas dos nossos educandos.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Muitos esforços necessários se têm feito para que ocorra o sucesso da inclusão digital. O governo federal, por exemplo, executa e apoia ações de inclusão digital por meio de diversos programas e órgãos como o Programa Casa Brasil, Centros de Inclusão Digital, Computador para Todos, Programa Estação Digital, Observatório Nacional de Inclusão Digital, Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo). O objetivo é a democratização do uso das tecnologias digitais por meio de programas voltados não somente para que os estudantes tenham acesso à computadores como também para que os meios tecnológicos sejam uma forma de mudança social.

A própria (BNCC) contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal – presentes em todas

as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados – quanto de forma direcionada – tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais –, ou seja, para o desenvolvimento de competências de compreensão e ainda para que os educandos possam entrar em contato com os meios tecnológicos.

É possível afirmar que incluir os nossos estudantes digitalmente, principalmente em um momento crítico que ora atravessamos, por conta do agravamento da pandemia deflagrada pelo Coronavírus, não é tão somente adquirir aparelhos sofisticados de computadores, *tablets*, entre outros, é mais ainda incentivar os alunos a se sentirem responsáveis e capazes de utilizarem tais ferramentas para os fins que se fazem necessários. Sobre a inclusão digital consciente Moro, Teixeira e Martins (2009, p. 237-238) são de parecer que,

A inclusão digital eficiente não é aquela que incentiva a compra de computadores ou provê aulas de informática, onde o usuário aprende a manusear softwares proprietários, aprisionando-se a uma determinada tecnologia, mas é composta por movimentos que auxiliam as comunidades e os indivíduos a utilizarem os computadores ou qualquer outro dispositivo de comunicação como um dispositivo de acesso, pelo qual é possível assumir a condição de cidadão com direitos, deveres e responsabilidades.

A (BNCC) corrobora com os autores ao discorrer em sua competência geral de número 5 sobre o protagonismo juvenil no que diz respeito à compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. Dessa forma, é necessário repensar o papel da escola nos tempos atuais, refletir sobre as dificuldades enfrentadas no que diz respeito a essa inclusão, vez que apesar de estarmos imersos nessa cultura digital há um bom tempo, muitos dos nossos educandos ainda não estão preparados para vivenciarem práticas educacionais que

estejam imbuídas de recursos tecnológicos, seja pelas condições financeiras ou por não terem adquirido as habilidades necessárias para fazerem parte da nova realidade proposta pelas escolas: as aulas presenciais sendo substituídas pelas aulas remotas.

O ensino remoto requer do professor estratégias adequadas, um tempo maior para preparação e organização das aulas e surge como uma alternativa viável para momentos emergenciais como o que estamos vivenciando no atual contexto mundial, exige, portanto, mais esforços e trabalho de toda comunidade escolar, pois configura-se em uma continuidade das atividades pedagógicas, via internet. Assim esclarece Marcon (2009, p. 260),

Nesse sentido, a escola precisa estar à frente dos processos tecnológicos, não à parte deles. Os professores precisam se integrar com as novas tecnologias e repensar suas práticas educacionais, com vistas ao rompimento dos padrões de passividade, reprodução e de consumo a que a sociedade está submetida durante muito tempo, observando, para isso, as potencialidades das tecnologias de rede.

Nesse mesmo contexto a (BNCC) salienta que incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata apenas de utilizá-las somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim de utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos com e sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Entendemos assim que para que a educação remota torne-se parte integralizadora na vida dos estudantes das escolas públicas, é urgente incluir nossos educandos nas plataformas digitais e assim garantir-lhes o direito de informação e comunicação anunciados por Bonilla e Pretto (2011, p. 33),

[...] a comunicação é um direito humano básico e, na sociedade contemporânea, ela se efetiva através das tecnologias de

informação e comunicação. Logo, o direito ao acesso às TIC e a liberdade de expressão e interação em rede passam, efetivamente, a compor o contexto da constituição da cidadania contemporânea.

Para Marcuschi (2009), essa comunicação mediada por computador (CMC) ou comunicação eletrônica, desenvolve uma espécie de “discurso eletrônico”. Levando em consideração o contexto atual, em que o isolamento social passou a fazer parte também do cotidiano escolar, tais considerações vêm ao encontro do fazer pedagógico dos educadores que devem ter em mente que as atividades planejadas para a realização do trabalho remoto devem estar a serviço do aprimoramento do ensino e aprendizagem e da inclusão dos estudantes e não o contrário. Dessa forma, é indispensável que o professor faça um levantamento de dados para averiguar quais meios tecnológicos fazem parte da realidade de seus educandos na atualidade. Assim Araújo (2010, p. 109), esclarece,

Nesse sentido, podemos dizer que quando o professor pesquisa e incorpora em seu planejamento o uso dos meios, demonstra compromisso com a democratização do conhecimento. Entretanto, não basta disponibilizar uma variedade de recursos midiáticos; é preciso avaliar as potencialidades de cada novidade tecnológica levada aos alunos, bem como criar contextos de comunicação e propostas de trabalho nas quais seja necessário o uso da tecnologia.

Para tanto, a autora defende o planejamento para o uso dos meios em situações de trabalho contextualizadas que permitam aos estudantes adquirir o domínio das tecnologias para produzir conhecimento e para construir estratégias de aprendizagem diversificadas. É relevante dizer que esse planejamento precisa estar alinhado a um trabalho colaborativo que envolva toda a comunidade escolar no intuito de quebrar velhos paradigmas e equiparar a escola às demandas da atualidade.

Ao tecer considerações sobre as expectativas para o futuro, é possível afirmar que é necessário reinventar a arte de ensinar, o que exige dos educadores a realização de um trabalho crítico e reflexivo, um planejamento consciente da sua prática, exige diálogo e interação entre docentes e discentes.

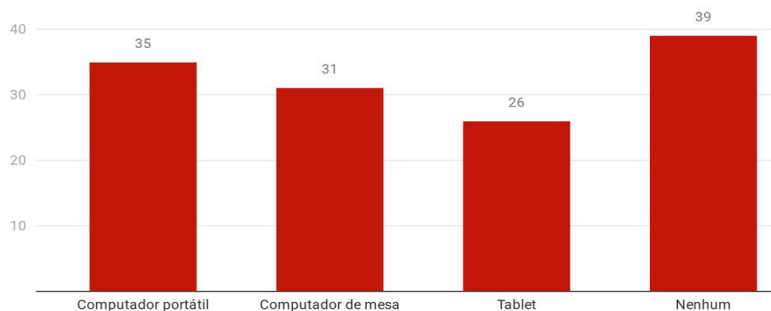
Essa reinvenção em tempos de isolamento social requer criatividade, motivação e ainda mais interação e um planejamento mais bem direcionado. Demanda mais tempo para preparação das aulas e recursos tecnológicos disponíveis para todos os envolvidos.

Um dos fatores agravantes no que concerne ao ensino remoto no Brasil, segundo dados da Pesquisa TIC 2019, é que quase 40% dos alunos das escolas das redes públicas não possuem computadores ou outros aparelhos similares, o que muito dificulta o trabalho realizado pelos professores, vez que enquanto alguns podem realizar as atividades propostas, outros não terão essa oportunidade, conforme aponta o gráfico abaixo.

**Gráfico 1: mostra a disponibilidade de computador no domicílio, em porcentagem, segundo a pesquisa TIC Educação.**

#### Disponibilidade de computador no domicílio, em %

Respostas dadas por alunos de escolas públicas urbanas à pesquisa TIC Educação



Fonte: TIC Educação 2019

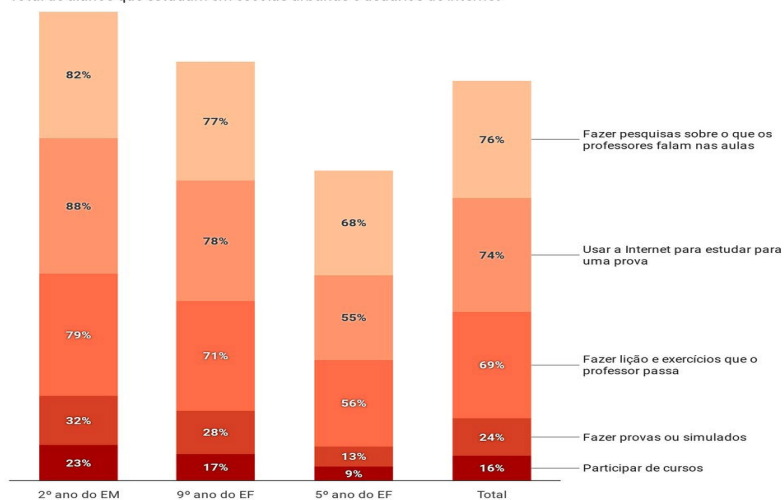
Fonte: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf)

A pesquisa ainda indica outros dados que dificultam sobremaneira o acesso dos alunos aos conteúdos de forma *online*. A saber:

**Gráfico 2: Uso da internet em atividades escolares, segundo a pesquisa TIC Educação.**

**Uso da internet em atividades escolares**

Total de alunos que estudam em escolas urbanas e usuários de internet



Fonte: TIC Educação 2019

Fonte: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf)

Analisando os dados apresentados, fica evidente que a desigualdade social ainda afeta uma boa parte da população brasileira. A conectividade com a internet é extremamente baixa, muitos alunos a utilizam somente pelos aparelhos celulares, o que demonstra que não possuem computadores em suas residências. Apenas 14% das escolas públicas tinham plataformas digitais antes da pandemia se instalar, então houve urgência dessas escolas se organizarem.

Os dados apontam um cenário preocupante, tendo em vista que pouquíssimos alunos entrevistados já tinham participado de cursos online, o que também viria a dificultar o acesso desses educandos, sendo



que não tinham experiência com as plataformas digitais. Quanto à integração da família com escola por meio das redes sociais houve um crescimento considerável, entre os anos de 2016 e 2019.

Estudos realizados por Bonilla e Pretto (2011), no que se refere às dificuldades para acesso e inclusão dos alunos aos meios tecnológicos, apontam que a cultura digital não está sendo considerada como parte integrante dos processos pedagógicos e das aprendizagens dos alunos. Nessa perspectiva os autores esclarecem,

Para os gestores públicos, educação está em um plano de abordagem, e inclusão digital em outro, totalmente diferente, inclusive com responsabilização de secretarias e ministérios específicos, sem articulação entre eles. Daí decorre, inclusive, a falta de política pública para a “inclusão digital” dos professores. Os cursos de formação de professores, na maioria das vezes, estão centrados no uso pedagógico dos computadores e da internet, um uso voltado quase exclusivamente para o trato das disciplinas e conteúdos escolares, desconsiderando todos os processos de imersão e familiarização desses professores nos ambientes e na cultura digitais. (BONILLA; PRETTO, 2011, p. 40-41).

Fica claro, portanto, que a inclusão digital nas escolas públicas brasileiras ainda aparece de maneira tímida e requer um olhar direcionado por parte dos governantes para este momento de isolamento social como também para um futuro próximo, mas ainda incerto. O que se sabe é que o ensino remoto chegou trazendo muitas novidades, dúvidas e incertezas, contudo se instalou no cotidiano de todos os envolvidos com a educação e terá vida longa.

Sendo assim, fica claro que as nossas escolas precisam se adequar a essa nova realidade. Para tanto, faz-se necessário que o trabalho seja desenvolvido a partir de uma rede de colaboração em que todos possam estar envolvidos. A direção dos núcleos escolares precisa oportunizar ambientes acolhedores para que os encontros *on-line* entre coordenadores e professores sejam instigantes, que sejam

momentos de trocas de experiências positivas, de reflexão sobre as dificuldades encontradas e de aprofundamento no trabalho com as novas tecnologias que venham favorecer o ensino remoto.

Cabe aos educadores analisarem os desafios enfrentados por cada estudante e traçar metas para que todos possam participar ativamente das atividades remotas sem se sentirem excluídos. Um caminho interessante a ser percorrido é aproveitar as diversas possibilidades oferecidas pelo mundo digital. Ao trabalhar com a leitura e a escrita, por exemplo, comandos básicos para o desenvolvimento das potencialidades humanas, é interessante instigar os alunos a produzirem textos, diários, encenações sobre o momento que estão vivenciando. As produções poderão ser apresentadas em formatos diferentes como: áudios, vídeos, por meio de *lives* interativas ou ainda encaminhadas aos professores através do *WhatsApp*, já que o aplicativo é mais popular entre os alunos, para que assim possam ser compartilhadas nos grupos de cada turma.

A família exerce também papel primordial no acompanhamento dos seus filhos, seja auxiliando-os nas atividades propostas ou incentivando-os a persistirem na realização e engajamento das mesmas. Dessa maneira, cabe ainda à escola disponibilizar um canal de acesso para que a comunicação entre família e escola seja constante.

Com o envolvimento de toda a comunidade, os estudantes terão mais oportunidades de avançar nos estudos e de se integrarem aos novos instrumentos do ensino remoto e assim estaremos disponibilizando diversos meios para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira efetiva. Com a utilização desses novos meios estaremos nos preparando para que o retorno das aulas presenciais aconteça de maneira a propiciar a continuidade das propostas de trabalho com o uso das tecnologias digitais e que esse dinamismo perpassa por todas as etapas de ensino, tornando o ensino remoto um aparato de auxílio aos profissionais da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os percursos traçados, em tempos de isolamento social, por meio da inclusão digital, indicam-nos possíveis caminhos para o fazer pedagógico, para o reinventar das práticas pedagógicas, para a dialogicidade entre docência e discência abrangendo uma variedade de experiências e saberes que se fundamentam nos atos de ensinar e de aprender, prioritariamente quando estamos vivenciando um momento delicado na história do país.

O desafio da inclusão digital em tempos de pandemia é ainda mais desafiador, contudo quando estamos empenhados em fazer diferente, em vivenciar novas experiências e partilhá-las com os sujeitos que são peças essenciais na escola - os alunos - o fardo pode ser aliviado. Políticas públicas em todas as esferas da educação também são fundamentais, a união dos governos federal, estadual e municipal em prol de uma educação digitalmente inclusiva pode fazer a diferença na vida dos nossos educandos. Bonilla e Pretto (2011) apregoam que o acesso aos meios comunicacionais constituídos pelas TIC compõe o rol dos direitos humanos na sociedade contemporânea. Para os autores,

[...] o acesso igualitário às TIC e o uso pleno destas ultrapassa e amplia as propostas de inclusão digital fundamentadas predominantemente na superação da pobreza ou das desigualdades sociais. O uso pleno das TIC compõe os direitos humanos, a cidadania e a dinâmica de geração de “novos direitos”, faz parte das condições contemporâneas de auto-organização, colaboração e dos processos horizontais que estruturam as bases para a constituição de uma nova organização social (BONILLA; PRETTO, 2011, p. 43).

Dessa forma, é possível ressaltar que o distanciamento social criou possibilidades de maior integração com as tecnologias de rede. A educação remota surge como uma alternativa de troca de informações e conhecimento. É necessário, portanto, que o trabalho com a

inclusão digital seja acelerado para que todos, sem distinção, inclusive após o período da pandemia, possam se beneficiar de todos os recursos tecnológicos com o objetivo de integrar os mais diversos tipos de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Márcia Baierssdorf. *Ensaio sobre aula: narrativas e reflexões da docência*. Curitiba: Ibpex, 2010. (Série Pesquisa e Prática Profissional em Pedagogia).

BRASIL. ABMES. *Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior*. <<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3700/posicionamento-abmes-sobre-aulas-remotas>>. Acesso em: 08 set. 20.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (Org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea* [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, 188p. ISBN 978-85-232-1206-3. Available from SciELO Books.

BRASIL. *Caminhos para a inclusão digital*. Disponível em: <<http://caminhoinclusaodigital.wikidot.com/projetos-de-inclusao-digital>>. Acesso em: 07 set. 20.

BRASIL. *Fundação Lemann*. Disponível em: <[https://fundacaolemann.org.br/noticias/apoio-ao-ensino-remoto-em-tempos-de-covid-19?gclid=EAlaQobChMI7N2PkurX6wIVCIgRCh2a\\_AOIEAAYASAAEgKdhfD\\_BwE](https://fundacaolemann.org.br/noticias/apoio-ao-ensino-remoto-em-tempos-de-covid-19?gclid=EAlaQobChMI7N2PkurX6wIVCIgRCh2a_AOIEAAYASAAEgKdhfD_BwE)>. Acesso em: 07 set. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 07 set. 20.

BRASIL. *Diário Escola*. Disponível em: <<https://diarioescola.com.br/superdicas-para-a-educacao-remota-de-criancas/#:~:text=Segundo%20a%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20de,mesmo%20hor%C3%A1rio%20da%20aula%20presencial>>. Acesso em: 06 set. 20.

BRASIL. *G1*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>>. Acesso em: 06 set. 20.

BRASIL. *Programa Nacional de Informática na Educação*. Disponível em: <<https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/projeto-um-computadro-por-aluno-uca>>. Acesso em: 06 set. 20.

BRASIL. *TIC DOMICÍLIOS 2019*. Disponível em: <[https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf)>. Acesso em: 06 set. 20.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MARCON, Karina. *Inclusão Digital: apropriação dos meios e desafios emergentes*. In: TEIXEIRA, Adriano Canabarro; MARCON, Karina (Org.) *Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas*. Rio Grande do Sul: UPF, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.

MORO, Débora Mack; TEIXEIRA, Adriano Canabarro; MARTINS, Amilton. *Acessibilidade no Kelix: possibilitando a inclusão digital de pessoas com déficit de visão*. In: TEIXEIRA, Adriano Canabarro; MARCON, Karina (Org.) *Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas*. Rio Grande do Sul: UPF, 2009.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro; MARCON, Karina (Org.) *Inclusão digital: experiências, desafios e perspectivas*. Rio Grande do Sul: UPF, 2009.

# 12

*Maria da Graça Pimentel Carril*

*Michel da Costa*

*Elisete Gomes Natário*

*Sirlei Ivo Leite Zoccal*

*Mariançela Camba*

## **Formação de professores em tempo de pandemia: práticas interdisciplinares com uso de tecnologias**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2020.519.274-294](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.519.274-294)



**Resumo:**

Trata-se de um recorte de uma pesquisa realizada na Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, cujo objetivo foi discutir as contribuições do ensino remoto em um curso de formação inicial de professores, utilizando práticas interdisciplinares com uso de TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. O cotidiano escolar dos participantes foi alterado em função da pandemia da Covid-19 e no cumprimento das determinações sanitárias de alterações na organização educacional estruturada para o período em todo país, as aulas presenciais passaram a ser oferecidas de forma remota, com a adoção de recursos tecnológicos. A investigação é qualitativa descritiva, tendo 17 estudantes do curso de pedagogia como participantes, os quais responderam a um questionário sobre a prática educativa desenvolvida pelos docentes e adaptada ao período de ensino remoto. Observa-se que as aprendizagens previstas para o semestre foram alcançadas, visto que a superação dos obstáculos a que todos estavam submetidos possibilitou a promoção do diálogo e a valorização dos saberes manifestados pelos licenciandos, bem como a identificação do espaço das aulas como local de exercício da democracia. Entende-se que novas possibilidades de pesquisa se revelam, para que se possa refletir, conhecer e ampliar o conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem nesse formato de ensino remoto com destaque para práticas interdisciplinares e uso de TDIC nos processos de ensino e de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto. Formação Docente. Interdisciplinaridade. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente capítulo é fruto de uma pesquisa realizada no âmbito da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES por docentes que atuam no Curso de Pedagogia na modalidade presencial, mas que tiveram que fazer uso de recursos da educação online com uso de ferramentas tecnológicas para conseguir manter suas atividades formativas para os alunos, tendo que adaptar e replanejar suas ações em face do isolamento social repentino.

Em dezembro de 2019, foi confirmado em Wuhan, na China, o primeiro caso de uma doença sindrômica que causou, entre outros agravamentos, uma forte pneumonia e problemas respiratórios. Os estudos diagnosticaram que se tratava de um novo Corona vírus, uma família de vírus bastante presente entre alguns animais e que raramente infecta pessoas.

A COVID-19 é uma doença causada pelo Corona vírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligo sintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (BRASIL, 2020, s/p).

O surto foi categorizado como Emergência de Saúde Pública de importância internacional em 30 de janeiro de 2020. Em seguida, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde – OMS declarou como pandemia (BRASIL, 2020), já que o vírus estava presente em todos os continentes, com crescimento exponencial do número de casos, inclusive com vítimas fatais, ao redor do mundo e o receio do saturamento das estruturas hospitalares impuseram a necessidade do

distanciamento social e, conseqüentemente, a suspensão do ensino presencial, como forma de se preservar as vidas humanas de estudantes, familiares e de todos os envolvidos frente a esta pandemia.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo Corona vírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (PAMO - Organização Pan-Americana de Saúde, 2020, s/p).

A publicação em âmbito nacional do Ministério da Saúde proporcionou a criação em rede de legislações próprias nos estados e municípios brasileiros, com a definição de normas para minimizar os impactos da pandemia, como a suspensão das atividades escolares, considerando o teor das Portarias nº 343, 345 e 356 do Ministério da Educação, que possibilita a substituição das aulas presenciais na Educação Básica e Ensino Superior por aulas em meios digitais durante o período de pandemia de COVID-19. Tal medida foi reafirmada pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020).

A suspensão das aulas presenciais colocou em evidência duas situações presentes nas instituições brasileiras de diferentes níveis: a desigualdade social existente entre os educandos e as lacunas existentes no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC para o ensino e a aprendizagem, tanto em recursos quanto em formação docente.

Dessa forma, o surgimento de uma pandemia causada pela Covid-19 surpreendeu a todos, o que conduziu a alterações em toda a organização educacional já estruturada para o semestre. O Decreto Nº 64.879, de 20 de março de 2020, do Estado de São Paulo, determinou a suspensão das atividades presenciais, inclusive as escolares, com vistas a promover o distanciamento social e, assim, evitar a contaminação da sociedade (SÃO PAULO, 2020).

Diante do quadro apresentado, entende-se a importância de registrar as reflexões e fatos que se desenvolveram durante o semestre com a realização do ensino remoto, seus desafios, suas contribuições e seus desdobramentos, em um curso de Pedagogia na modalidade presencial.

O recorte aqui apresentado é decorrente das preocupações de um grupo de docentes que atuam no curso. A inquietação ocorreu em função do processo de aprendizagem dos estudantes, futuros pedagogos, que optaram pela modalidade presencial e, no último semestre da licenciatura, passaram a estudar de forma remota, com a adoção de recursos tecnológicos. Essas vivências conduziram à formação das questões que nortearão o estudo aqui proposto, tais como: houve contribuições com a utilização do ensino remoto para o processo de formação docente? Os desafios que se apresentam em relação ao uso de TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação? Qual o papel da interdisciplinaridade nessas ações?

Embasados em Freire (2014) no sentido de que a pesquisa e o ensino estão relacionados diretamente ao refletir que a melhor prática pedagógica é a que estimula a utilização da pesquisa por meio do exercício da curiosidade, da observação, questionamentos, investigação e, assim, cria condições para o aluno construir conhecimentos “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 47). O ato de pesquisar por parte do aluno deve ser consequência da atividade docente, para que este passe a ser sujeito de sua história.

Nesta pesquisa qualitativa, a coleta de dados permitiu compreender as considerações dos participantes no que tange à formação inicial de professores de forma interdisciplinar no contexto do ensino remoto, bem como o uso de recursos tecnológicos, desvelando potencialidades e entraves vivenciados durante o primeiro semestre do ano letivo de 2020.

A pesquisa qualitativa trabalha com dados não quantificáveis, coletam e analisam materiais pouco estruturados e narrativos, que não necessitam tanto de uma estrutura, mas em compensação, requerem o máximo de envolvimento por parte do pesquisador. Dessa forma, esse tipo de pesquisa produz grandes quantidades de dados narrativos, dispensando grandes amostras, visto que o pesquisador qualitativo tem que evitar controlar a pesquisa, para que o estudo permaneça no contexto naturalista (DEMO, 2004, p.69).

Após o estudo bibliográfico que subsidiou teoricamente essa pesquisa, realizou-se a aplicação de um questionário no término do semestre letivo, aos acadêmicos do curso de Pedagogia, em que se buscou respostas acerca das ações desenvolvidas no decorrer do período em que foi ofertado o ensino remoto e os desafios proporcionados por ele.

Com essa discussão, espera-se contribuir para as reflexões sobre a prática docente, balizadas pelo ensino remoto, por meio da utilização de recursos tecnológicos como caminho para mediar o processo ensino e aprendizagem dos futuros educadores.-

## FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES COM USO DE TDIC

Esse trabalho fundamenta-se nos estudos desenvolvidos por pesquisadores sobre ensino remoto, quanto ao uso de TDIC, à formação docente e à interdisciplinaridade. O ensino remoto é um recurso emergencial que se assemelha à Educação a Distância - EaD pelo uso de recursos tecnológicos, mas difere-se desta modalidade porque é temporal e usa ferramentas síncronas. No contexto atual, em que se fez necessária a utilização desses recursos, considera-se as contribuições de Habowski, Conte e Jacobi (2020, p. 193) em que salientam:

[...] não podemos negligenciar as iniciativas com a EaD, pois elas respondem a uma democratização do acesso ao conhecimento sociocultural, mas necessitam de constantes revisões e inter-relações humanas, uma vez que alteram a (auto) formação e comportamentos dos sujeitos e das práticas pedagógicas de nossa tradição cultural.

A formação docente constitui-se em um ponto central na construção de uma nova ordem, são “processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização [...] compreender e discutir a formação, [...] se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país” (GATTI, 2009, p.163).

Entre os muitos desafios presentes na formação docente está a adoção de uma prática que mobilize os educandos no sentido de despertar a curiosidade e o desejo de buscar novos conhecimentos, para tanto, a interdisciplinaridade constitui-se em estratégia que estabelece o desenvolvimento da aprendizagem de forma significativa, assim como conduz o professor em exercício a aprofundar o conhecimento de si próprio e de suas práticas. Outra importante ação na estratégia interdisciplinar está a escuta sensível, “um dos pilares de grande importância no processo de aprendizagem, [...] pois por meio dela a comunicação se estabelece em sala de aula de maneira muito mais agradável, compreensiva, acolhedora e plena” (MARTINS; TAVARES, 2015, p. 22).

As práticas a serem desenvolvidas na escola, no sentido de promover a adoção de uma cultura de planejamento e participação, têm na figura do gestor o articulador do processo. Há de se compreender que a atual organização social é direcionada pela ordem econômica e tecnológica em que se aprofunda a necessidade de comunicação, o que contribui para que as relações sociais, hoje construídas de forma globalizada, possam promover oportunidades de avanços e possibilite a construção de novos saberes a todos os cidadãos em suas atividades. “Nesse contexto, a educação se torna imprescindível



como ação contínua e permanente, demandando das instituições que a promovem, a necessidade de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente” (LUCK, 2009, p. 15). As reflexões apresentadas por pesquisadores como Libâneo (2001) pontuam a importância da educação e sua relação com a comunicação e com a informática como contribuição para a mudança de paradigma no mundo contemporâneo.

A representação de uma nova ordem de produção permite perceber a existência de um modelo produtivo favorecido pela inovação tecnológica, em que a escolarização está vinculada à exigência do mundo do capital. Aspectos próprios dessa realidade seriam postos em prática, como a competitividade e as leis de mercado. Esta visão aprofunda a exclusão, pois disponibiliza informações necessárias ao capital ao abrir frente para a manipulação em diferentes campos, como a “cultural, a política, de homogeneização de crenças, gostos e desejos, de substituição do conhecimento pela informação” (LIBÂNEO, 2001, p. 60).

As discussões e as resistências de educadores à tecnologia ocorreram por longo período, o que pode ser derivado de “temor pela máquina [...] de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural e científica ou formação que não inclui a tecnologia” (LIBÂNEO, 2001, p. 68). No cenário atual do ensino remoto, o uso da tecnologia favoreceu práticas colaborativas, dentre elas, o trabalho interdisciplinar. No contexto histórico dos estudos sobre a interdisciplinaridade, Fazenda (1979, p. 59) indica que:

[...] apesar da palavra aparecer nos documentos legais, com a publicação de lei 5692/71, a prática interdisciplinar nesta época não se efetiva, seja na formação de professores, seja na prática educativa dos docentes; pois a interação necessária encontra obstáculos para romper as barreiras entre disciplinas e pessoas.

Dentre os diversos obstáculos, os referidos estudos apontaram para a necessidade de uma nova organização de espaço e

tempo para encontro, partilha de saberes e trocas intersubjetivas nas instituições de ensino. E, ainda hoje, nas formações realizadas por instituições de pesquisas de diferentes Estados constatamos que, o que temos são ações pulverizadas, ou seja, a interdisciplinaridade não se concretizou.

Fazenda (1994, p. 17) complementa em pesquisas posteriores que:

[...] sintetiza didaticamente as questões estudadas nas três décadas: em 1970 a preocupação era uma construção epistemológica da interdisciplinaridade, em 1980 a explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção e em 1990 caracterizou-se pela tentativa de construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade.

Dessa forma, a interdisciplinaridade é definida por Fazenda (2009) como uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão.

Neste sentido, a atitude interdisciplinar não se resume a juntar conteúdos, métodos ou disciplinas, pois ela está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo. E pensar o projeto educativo começa pela revisão de nossa própria prática, pelo questionamento de nossos saberes, pela busca de superação de nossas limitações e dúvidas.

Na atualidade, os recursos tecnológicos apresentam-se como aliados na ampliação do acesso ao conhecimento. Anteriormente, esperava-se mais de uma década para a inserção da tecnologia de forma mais intensiva no processo educacional; porém, com o período de pandemia antecipou-se a busca por conhecimentos tecnológicos como possibilidade de garantir a continuidade do processo de escolaridade durante o período do ano letivo.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente investigação foi de caráter qualitativo descritivo e interpretativo, onde para compreender a visão discente em relação ao ensino remoto e compreensões acerca de seu percurso formativo, foram feitos questionários aos alunos do curso de Pedagogia, com o intuito de compreender melhor suas considerações, reflexões e críticas acerca do período.

Nesse trabalho, elencaram-se para a análise duas categorias emergentes relacionadas à formação inicial docente: ideias acerca das práticas interdisciplinares realizadas e uso de TDIC. Dessa forma, apesar de as temáticas já permearem o instrumento metodológico para coleta de dados, optou-se por defini-las após esse procedimento, considerando um dos critérios para análise do conteúdo: “O sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por «milha». O título conceptual de cada categoria, somente é definido no final da operação” (BARDIN, 1977, p.119). Nesse panorama, fez-se a análise dos dados coletados entre os participantes da investigação. Com a finalidade do sigilo, garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como os demais preceitos éticos da pesquisa (CAEE: 36401720400005509), os alunos estão identificados por letras do alfabeto.

Conforme anunciamos, os dados foram analisados à luz de Bardin (1977) em que foram considerados os aspectos mais evidentes dos questionários relacionados à interdisciplinaridade e uso de TDIC na formação desses futuros pedagogos.

## INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação brasileira tem passado por inúmeras reformulações na tentativa de buscar avanços e melhorias tanto na formação dos educadores quanto na qualidade da educação, em especial após o final dos anos 1990, com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/1996 (BRASIL, 1996).

No contexto de documentos oficiais, registra-se o objetivo de atualizar o trabalho docente e sugerir inovações na sua prática. Nesse sentido, a educação deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, o que permite que o aluno seja capaz de desenvolver seu próprio conhecimento por meio de ações e atitudes para além das teorias, como nos diz Severino (2000, p.68): “[...] só se é algo mediante um contínuo processo de agir; só se é algo mediante a ação”.

Os depoimentos obtidos nos questionários representam algumas concepções dos licenciandos acerca de interdisciplinaridade na formação, bem como pontuam aspectos relacionados às ações e atividades proporcionadas durante o semestre da investigação:

A atividade interdisciplinar entre a Professora [nome da professora de ..] e o Professor [nome do professor ], foi muito satisfatória, houve a participação de todos os alunos, a aprendizagem sobre os temas foi bem significativas, além de ter sido uma atividade diferenciada e interessante de fazer (sic). (Aluna L)

As atividades destinadas foram ofertadas exatamente conforme o perfil do professor, claro e preciso, sem deixar dúvidas, está interdisciplinaridade entre estes dois componentes curriculares, foi bastante enriquecedor (sic). (Aluna B)

A interdisciplinaridade entre ambas enriqueceu muito para uma nova visão e interpretação do conteúdo. E os professores

trazendo esse conteúdo com clareza e precisão, tornando mais didático a aprendizagem (sic). (Aluna M)

As atividades de interdisciplinaridade como forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos entre Planejamento e Gestão Educacional foi uma proposta que contribuiu para minha aprendizagem, pois integrou os conteúdos de diferentes disciplinas, proporcionando a nós alunos uma prática educacional onde as áreas do conhecimento se complementam de forma que os conteúdos das disciplinas sirvam de apoio ao aprendizado umas das outras (sic). (Aluna A).

Corroborar-se que o ambiente universitário ainda possui lacunas no que tange às práticas interdisciplinares, tal como evidenciam Paiva et al. (2017, p. 53):

A interdisciplinaridade surgiu com a intenção de romper com a fragmentação do conhecimento, no entanto, tem sido confundida com um mero trabalho realizado em grupo, e o fato de estarem reunidas várias pessoas, em torno de uma mesma questão, gera a ideia de estarem interligadas. A verdade é que uma equipe interdisciplinar ultrapassa os princípios discursivos, instaura o diálogo em vez do monólogo, chega ao novo por meio do pensamento coletivo em torno de um todo, dando importância ao que realmente importa, e rompendo com a segmentação proposta pelas disciplinas. A interdisciplinaridade no ensino superior ainda não atingiu seu verdadeiro significado no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo sendo bastante divulgada, no decorrer das atividades acadêmicas, no momento da execução, não fica claro para os envolvidos em que o trabalho interdisciplinar pode contribuir, de fato, além de integrar os conteúdos das disciplinas.

Dessa forma, a análise permite compreender a consciência do enriquecimento curricular na concepção dos sujeitos da pesquisa acerca da interdisciplinaridade como recurso indispensável à aprendizagem significativa, já que necessita de interlocução entre os diversos componentes curriculares com objetivos distintos, mas que se entrelaçam e fazem relevantes conexões.

## USO DE TDIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O uso dos recursos tecnológicos nas práticas educativas são indispensáveis, conforme afirmam os pesquisadores Tavares, Costa e Monteiro (2018), Reis (2017) e Cruz (2016), e indicam que a construção do conhecimento de diferentes áreas torna-se mais efetiva com a sua utilização, bem como desenvolvem aspectos sociais, emocionais e afetivos, além de cognitivos. Dessa forma, concordamos que há lacunas no uso permanente das tecnologias na formação docente, porém a situação da pandemia fez com que os recursos tecnológicos tivessem maior destaque na formação docente, onde tais recursos permitiram as relações entre educadores e educandos em um contexto inicialmente adverso, entretanto, barreiras foram quebradas, corroborando com os pesquisadores:

[...] parece que o grande desafio está nas dinâmicas de trabalho colaborativo para pensar a tecnologia educacional e a formação docente a distância, com base no desenvolvimento de pesquisas e métodos dialógicos, com programas de EaD nos modos de elaboração dos planos de ensino, arquitetura das aulas e socialização do conhecimento (HABOWSKI; CONTE; JACOBI, 2020, p. 191).

Em relação à formação docente e o uso dos recursos tecnológicos, ficou evidente, em face da substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto, que docentes das diversas regiões do país apresentam pouca experiência e habilidade para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC); no entanto, pelo contexto que a pandemia exigiu dos profissionais da educação, compreendeu-se a relevância de formação docente para o uso desses recursos.

No panorama dessa pesquisa, um participante fez suas considerações acerca do uso dessas ferramentas:



Os recursos tecnológicos utilizados nesse processo onde as aulas são online, foram recursos que despertaram meu interesse pois por meio de aulas interativas devidamente preparadas tive acesso a material e novas estratégias na busca pelo meu aprendizado, trouxe benefícios e uma nova forma de aprender, pois o avanço tecnológico contribui e muito para a evolução escolar. O desenvolvimento da tecnologia é importante para nós estudantes, pois traz uma nova perspectiva para os rumos do ensino, proporcionando para nós uma experiência de aprendizado e pesquisa mais enriquecedora, pois no atual momento são ferramentas que dão suportes necessários para que os professores possam preparar aulas e para que nós estudantes possamos nos beneficiar com tais ferramentas. (Aluna A)

Dessa forma, o participante da pesquisa explicita suas considerações a favor do uso dos instrumentos tecnológicos como benéfico à sua formação inicial docente, que amplia e enriquece as ações desenvolvidas.

A rigor, não é possível negar a presença das tecnologias em nossas realidades educacionais, pois são parte constitutiva e dinâmica do processo de construção do conhecimento na contemporaneidade. E não há como negar que as tecnologias digitais possam ser integradas ao contexto educacional, para potencializar as práticas pedagógicas, no aprofundamento epistemológico, científico, técnico, metodológico e profissional, desde que passem pelo crivo da crítica e da possibilidade de reconstrução (HABOWSKI, 2019, p. 139).

Nesse panorama, concordamos que as tecnologias devem estar disponíveis na formação de cidadãos críticos, especialmente quando se trata de futuros professores. Tais recursos devem ser mobilizados na construção de novos saberes e competências, considerando a criatividade associada à criticidade tão necessária no contexto da educação atual e suas adversidades e incertezas.

Valente e Moran (2011) trazem à tona questões voltadas para a educação em que consideram a relevância das tecnologias na formação docente e como a utilização das Tecnologias Digitais

de Informação e Comunicação – TDIC na Educação envolve conhecimentos de áreas distintas e requer uma forma de lidar com uma perspectiva integradora dessas áreas.

Moran (2015) afirma que as tecnologias desafiam as diversas instituições educacionais, que objetivam a melhoria do ensino por meio de novas estratégias, com foco em uma aprendizagem ativa e significativa, mais participativa e integrada, considerando as diferentes organizações de tempo/espço que as TDIC possibilitam. O pesquisador alerta para a participação pedagógica no uso desses recursos, pois considera que, sem a mediação efetiva do docente, a utilização das TDIC nas instituições escolares pode não cumprir o real objetivo educacional, favorecendo apenas a diversão e o lazer. Dessa forma, considera-se necessária uma abordagem de mediação pedagógica que aborde as múltiplas variáveis do contexto escolar, sem perder a intencionalidade, desde o planejamento à avaliação da aprendizagem dos alunos com uso das ferramentas tecnológicas.

O ensino remoto nos diversos níveis explicitou as mazelas da população brasileira nos aspectos sociais. As pesquisas de Belloni (2014) já alertavam para tal problemática com a demonstração de que o desigual acesso às tecnologias de informação e comunicação tenderiam a agravar nas profundas diferenças sociais e regionais.

O fragmento a seguir explicita a insatisfação quanto ao uso de recursos diversificados; para o licenciando, o ideal seria um padrão nos recursos utilizados:

Acho que deveríamos usar uma plataforma unificada, como por exemplo as ferramentas do *google education*, *meet hangouts* e *google classrom*, pois trabalho com essas ferramentas na escola e meus filhos também usam, facilitam muito a comunicação e a padronização de atendimento entre os professores. (Aluna C)

Outra participante posiciona-se contrariamente:

Não tive grandes problemas de acesso às aulas, o material estava sempre disponível e os professores nos atenderam muito bem seja por e-mail, *WhatsApp* ou mesmo durante as aulas, realizadas em tempo real por meio de *Zoom* ou *GoogleMeeting* (sic). (Aluna I).

Os múltiplos recursos utilizados e não-padronizados pelos professores ocorreram em virtude da situação imprevista da pandemia na suspensão das aulas, o que permitiu que os docentes utilizassem as plataformas que mais tivessem segurança; no entanto, após as três primeiras semanas de aula remota, a Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES delimitou alguns padrões na utilização das TDIC, como, por exemplo, a aula por meio do *Zoom Meeting*, disponibilidade de revisão dos planos de ensino e orientações complementares quanto à utilização de plataforma do *Moodle*.

É fato que todos os profissionais devem aprender a utilização de tecnologias, consideradas instrumentos de comunicação e educação, uma vez que são incontornáveis quanto à multiplicidade e à profusão de informações e imagens a que estamos submetidos, a maioria delas orientada pela lógica capitalista de produção e consumo, corroborando assim com Belloni (2014, p. 203) ao afirmar que:

[...] busca compreender como crianças e adolescentes percebem, desconstruem e reelaboram as mensagens das mídias (da televisão a celulares, computadores, videogames etc.), a fim de contribuir para a formação do professor. Se sua tarefa sempre foi desafiante, agora se tornou também ainda mais complexa.

A realidade que se impôs durante o semestre atual acelerou a implementação do uso da tecnologia de forma mais intensa na formação docente e na atuação desses na escola básica. Diante da afirmação, os cursos de formação de professores devem incluir em seus currículos a teoria e, principalmente, a prática sobre os estudos no que tange à tecnologia, não apenas no sentido de conhecer

sobre inovações tecnológicas, mas, principalmente, de despertar uma reflexão em relação a como e onde buscar a informação; como elaborar e reelaborar este conhecimento; como articular com outros saberes e produzir seu saber individual e coletivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido a partir do surgimento inesperado da pandemia da Covid-19 permitiu que práticas referentes à formação docente fossem oferecidas por meio do ensino remoto, o que incluiu a utilização de tecnologias por meio de aplicativos em diversos equipamentos. Diante de tal cenário, os educadores buscaram conhecer as contribuições da utilização do ensino remoto para o processo de formação docente, com destaque para os conhecimentos na área de gestão escolar, considerando as atividades desenvolvidas no período.

Por fim, percebeu-se nas afirmações das alunas e alunos que houve aprendizagem, ainda que com as condições adversas das que costumam desenvolver ao longo do curso, ou seja, o formato presencial. Para outro grupo, os alunos realizaram adaptações considerando as atividades que já desenvolvem no cotidiano, pois algumas alunas atuam como auxiliar de professor em escolas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, com utilização do ensino remoto. Algumas destacaram a importância do ensino presencial, no que tange ao contato direto com docentes e discentes; porém, nesse período de ensino remoto, perceberam uma relação de proximidade entre todas as alunas e com as atividades desenvolvidas, além de descobertas na utilização das tecnologias e de novas aprendizagens.

A realidade produzida pela calamidade permitiu que alguns cenários fossem visibilizados, como o de trabalho interdisciplinar e

o de uso das tecnologias, assim como o esforço para adaptar-se e descobrir novas formas de aprender, a necessidade de ampliar a novas possibilidades de relacionar-se. Era notável que a maioria demonstrava alguma fragilidade no percurso do semestre, pois foi detectada a necessidade de estarem juntos na troca e superação de desafios.

A aprendizagem desenvolveu-se em diferentes formas, como na busca pelo conhecimento intelectual, em que havia a necessidade de procurar a compreensão textual, estabelecer as relações entre os diferentes componentes curriculares e, assim, participar efetivamente da construção de seus saberes e no que a atividade interdisciplinar contribuiu, considerando que se tratava de uma experiência única em condições on-line. Em relação à prática interdisciplinar, os alunos revelaram como um importante caminho para a aprendizagem, o que requer uma melhor exploração por parte do ambiente universitário, pois ainda se identificam lacunas no que se refere a essas práticas.

O uso das tecnologias muitas vezes é visto como um espaço já explorado, porém, em termos de busca por saberes significativos, por formas de construção de caminhos para a aprendizagem, ainda há um percurso a seguir. Esta realidade conduziu para que se percebesse que, no espaço da educação básica, o docente não utiliza os recursos tecnológicos como aliado, talvez por desconhecer como selecionar, como utilizar, como direcionar para a promoção da aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Tal observação encaminha a necessidade do exercício de novas práticas na formação do futuro docente.

Acredita-se que as competências e habilidades previstas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Metropolitana de Santos foram atingidas, visto que a superação dos obstáculos em que os envolvidos estavam submetidos permitiu a promoção do diálogo, com acolhimento, solidariedade e valorização dos saberes manifestados pelos estudantes, sujeitos da pesquisa, e permitiu a identificação do espaço das aulas como local de exercício da democracia.

Na análise dos dados desse estudo, ficou evidente que novas possibilidades de pesquisa se revelam com a postura crítica reflexiva frente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na formação de cidadãos, reconhecendo conhecimento e ampliação de informações sobre o processo de ensino e aprendizagem, nesse formato de ensino remoto, para além do momento vivenciado, tornando tais recursos permanentes e indissociáveis das práticas educativas.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BELLONI, Maria Luiza. *Criança e mídias no Brasil*. Campinas: Papyrus, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 188/2020*. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCov) Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 343/2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- BRASIL. *Lei Federal nº 9394/1996*. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 22 mai. 2020.
- CRUZ, Jucélia. *As tecnologias de informação e comunicação como fator motivacional no Ensino Fundamental – Dissertação de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental – Universidade Metropolitana de Santos: Santos, 2017*. Disponível em: <https://mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental.unimes.br/dissertacao/2018/Disserta%c3%a7%c3%a3o-Cruz-Jucelia-da.pdf> Acesso em: 26 out. 2020.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. 2. ed. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2004.



FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas/SP: Papyrus, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* – 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores* –RBFP, vol. 1, n. 1, 2009, p. 90-102.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. *Teoria crítica da tecnologia e educação: desafios contemporâneos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019. 153 f. Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1249/1/achabowski.pdf> Acesso em: 28 ago. 2020.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; JACOBI, Daniel Felipe. Interloquções e discursos de legitimação em EaD. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, p. 1-20, abr. 2020. DOI: 10.1590/s0104-40362019002701365. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n106/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701365.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARTINS, Eledir da Cruz; TAVARES, Dirce Encarnacion. A Escuta Sensível - prática do docente interdisciplinar no ensino médio. *Revista Interdisciplinaridade*, São Paulo, v.1, n.6, 2015, p. 18-27. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/22624>. Acesso em: 10 maio 2020.

MORAN, José Manuel. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2015.

PAIVA, Alyne Otávia Filgueira et al. A interdisciplinaridade no Ensino Superior. *Revista Facisa On-line*. Barra do Garças – MT, vol. 6, n.3, p.36-55, 2017.

Disponível em: <http://periodicos.unicathedral.edu.br/revistafacisa/article/download/291/173> Acesso em: 26 jul. 2020.

REIS, Patrícia Rodrigues Carvalho dos. *Formação de professores – TPACK e a relevância das TIC no processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental – Dissertação de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental – Universidade Metropolitana de Santos: Santos, 2017.* Disponível em: <https://portal.unimes.br//mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental/arquivos/defesas/patricia-rodrigues.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

SÃO PAULO. *Decreto Nº 64.879*, de 20 de março de 2020. Reconhece o estado de calamidade pública, decorrente da pandemia do COVID-19, que atinge o Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2020/03/decretos-64879-e-64880.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, Trabalho e Cidadania - a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. *São Paulo em Perspectiva*. v. 14 n.2, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9790.pdf> Acesso em: 20 jun. 2020.

TAVARES, Elisabeth dos Santos; COSTA, Michel da; MONTEIRO, Mayra Alves. Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação nas Escolas da Região Metropolitana da Baixada Santista. *Revista Diversa Prática*. vol.5. n.2, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/51362>. Acesso em: 25 jul. 2020.

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel. *Educação a Distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2011.

# 13

*Daiane Caetano Costa de Aquino  
Katia Regina Koerich Fronza  
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
Naiara Gracia Tibola*

**Sentidos da permanência  
na educação em tempos  
de pandemia atribuídos  
por jovens universitárias  
e o uso das tecnologias  
como ferramenta pedagógica**

#### Resumo:

Esta pesquisa buscou compreender os sentidos de permanecer estudando em tempos de pandemia, na percepção de jovens universitárias, estudantes de uma universidade localizada na região sul do país no estado de Santa Catarina. De natureza qualitativa, os dados foram gerados por meio de questionário semiestruturado e analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016). Responderam ao questionário oito jovens, estudantes de diferentes cursos em nível de graduação e tecnólogo. Os achados da pesquisa apontam que para as jovens universitárias permanecer estudando possuem sentidos relacionados a realização pessoal e esperança de um futuro melhor, esses sentidos são atravessados por motivações que as impulsionam. Ficou evidenciado ainda pela pesquisa, a importância das Políticas Públicas de financiamento estudantil no formato de bolsas, para a permanência no ensino superior.

Palavras-chave: Jovens Universitárias; Sentidos; Pandemia.

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender os sentidos de permanecer estudando em tempos de pandemia. Visto que, conforme pesquisas no Brasil, o percentual de pessoas jovens na faixa etária entre 25 a 34 anos que concluíram a educação superior ainda é muito baixo se comparado aos índices de outros países da América Latina, como por exemplo Chile, Colômbia e México (INEP, 2020). Afunilando o escopo do presente estudo, concentramo-nos na região Sul do país, mais precisamente no estado de Santa Catarina, onde está localizada a universidade na qual estudam as jovens que participaram da pesquisa.

Considerando a declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS), e a Portaria nº 188/GMMS de 3 de fevereiro de 2020 que “Declarou Emergência de em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) de vido a infecção humana pelo Coronavírus (BRASIL, 2020a). No dia 17 de março de 2020, o Conselho Universitário da instituição publicou a primeira Resolução Interna que suspendeu inicialmente as atividades educacionais presencias por 30 dias, a contar a partir do 19 de março. Até o momento, outras cinco Resoluções já foram emitidas em consonância com Decretos e Resoluções Estaduais, ambos vêm prologando as atividades de ensino remotas. Com a suspensão das aulas presenciais, o recurso tecnológico utilizado pela universidade para dar continuidade às aulas é o Google Classroom, em conjunto com outros aplicativos e serviços disponíveis pela Plataforma Google.

Para o desenvolvimento da pesquisa, embasamo-nos em autores que discutem as categorias que foram abordadas nesse

1 Destacamos que, este trabalho teve a primeira versão publicada no ANAIS do 9º Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (CONINTER). Essa edição contém pequenas alterações no seu conteúdo e o título foi reelaborado de acordo com as categorias abordadas no trabalho.

trabalho, no qual destacamos: juventude como categoria social, Mello e Borges (2007), Dayrell (2003), Peralva (1997), Raitz, (2003); tecnologia e recursos tecnológicos, Bazzo (2008), Cupani (2013) e para definição de sentidos, Barros et al (2009). A pesquisa de cunho qualitativo, tratou os dados à luz dos princípios propostos por Bardin (2016) na técnica de análise de conteúdo.

As discussões aqui presentes estão organizadas em quatro tópicos. O primeiro contextualiza a pandemia de Covid-19 no Brasil com foco nos reflexos na educação no estado de Santa Catarina, o segundo aborda a categoria juventude(s), o terceiro versa a respeito do uso das tecnologias como ferramenta pedagógica, e o quarto demonstra a análise dos dados da pesquisa.

## CONTEXTO PANDÊMICO BRASILEIRO E O REFLEXO NA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Assim como as demais nações do mundo acometidas pela pandemia, após a “chegada” em nosso país do novo coronavírus, chamado SARS-Cov-2, que gera a doença denominada de Covid-19, várias medidas começaram ser tomadas pelas autoridades brasileiras em consonância com as diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS), na tentativa de conter a contaminação pelo vírus (LANA et al, 2020).

Durante uma pandemia, algumas atividades consideradas essenciais à manutenção da vida humana, de acordo com o que determinam as Leis de um país, não são paralisadas. No Brasil, dentre essas atividades de caráter essencial destacamos: o comércio de alimentos, combustíveis automotivos, gás de cozinha, produtos de



higiene, medicamentos, serviços de assistência social, atendimentos médicos e hospitalares (BRASIL, 2020b).

A educação, embora não entre nessa lista de atividades essenciais, não foi simplesmente paralisada. Inicialmente houve, em algumas instituições, a readequação do formato das aulas, de acordo com a Portaria nº 343 emitida pelo MEC, que ancorou a transição das aulas presenciais pelo ensino mediado por tecnologias digitais

No estado de Santa Catarina, a primeira medida legal que refletiu diretamente na educação catarinense foi o Decreto nº 509 de 17 de março de 2020, que suspendeu as aulas presenciais da rede pública e privada, nas etapas da educação básica, ensino técnico e ensino superior, por um período inicial de 30 dias que, posteriormente, dado o avanço da pandemia, precisou ser prorrogado por tempo indeterminado por meio de outros Decretos e Resoluções Estaduais (SANTA CATARINA, 2020).

Frente à determinação da suspensão das aulas em ambiente presencial, o ensino remoto passou a ser, então, a principal forma de conduzir as atividades educacionais neste novo contexto, marcado pela necessidade de adaptação por parte dos profissionais da educação e também dos estudantes quanto ao uso dos recursos tecnológicos como ferramentas facilitadoras do processo de ensino aprendizagem

Não abordaremos neste trabalho o cunho mercadológico da manutenção das atividades educacionais, nem os interesses políticos e institucionais que se desvinculam da premissa de manter a oferta educação por se tratar de um direito de todos, pois estamos focadas na proposta deste trabalho que é compreender os sentidos atribuídos por jovens universitários que optaram por enfrentar os desafios socioeconômicos e permanecer participando das aulas nesse período pandêmico.

## JUVENTUDE(S)

Partindo da premissa proposta por Melo e Borges (2007) de que as “[...] diferenças entre os jovens se vinculam às experiências de cada geração[...]” (MELO; BORGES, 2007, p. 378), podemos inferir que as juventude(s) são esculpidas de acordo com as transformações históricas e socioculturais vivenciadas, permeadas pelas relações de gênero, etnia, política e crença, entre outros aspectos que interferem diretamente na construção da identidade juvenil.

Com foco no contexto de determinado momento histórico em que está inserida a juventude, temos também o que o que Peralva (1997) denominou de “identidades geracionais”, e que esta é construída por meio das influências, características, vivências e mudanças contextuais que determinada geração experienciou. Colocação com a qual Raitz (2003) corrobora em sua tese de doutorado ao salientar que, em relação aos jovens, “[...] a realidade e as análises não devem se manter estáticas durante o passar dos anos, portanto, estas mudanças são absorvidas de modos diversos, dependendo de cada momento histórico (RAITZ, 2003, p.30).

Sendo assim, a contemporaneidade está interligada à diversidade e à heterogeneidade da(s) juventude (s), suas características e estilos de vida que se mostram evidentes. Suas atitudes, gostos, crenças, opções sexuais, modos de ser e viver dentro da sociedade, rompem barreiras em relação à faixa etária delimitada para definir a(s) juventude(s) numa concepção ligada unicamente ao percurso biológico de seu desenvolvimento humano. Cabe ressaltar que o viés de delimitação de juventude por faixa etária se torna aceitável quando relacionado à elaboração de Políticas Públicas, levantamento de dados estatísticos e pesquisas acadêmicas, voltadas a explicitar e atender as especificidades dessa categoria social.

Posto isto, ancoradas em Dayrell (2003), dispusemo-nos a ver a juventude sob a ótica histórico-sociocultural, que a compreende como uma categoria social, com singularidades e pluralidades específicas que sofrem influência direta do contexto no qual está inserida, ou seja, o jovem se constitui e se reinventa com base nas suas vivências por serem “[...] sujeitos sociais que, como tais, constroem um determinado modo de ser jovem” (DAYRELL, 2003, p. 40). Nessa perspectiva, a juventude é vista como categoria fluida que está em constante transformação, não é algo estático, pronto e acabado, mas sim, algo marcado pela heterogeneidade de situações e possibilidades do que é experimentar ser jovem.

## AS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO REMOTA

Segundo Cupani (2013), a tecnologia faz parte do mundo contemporâneo e isso pode implicar satisfação, por conta do quanto a vida pode se tornar mais cômoda, inclusive pelas possibilidades do uso do computador e internet. “Nenhuma novidade para quem vive em um mundo que está tomado por interferências da tecnologia” (FRONZA, 2016, p.30). Essa inferência nos remete pensar o quanto a tecnologia, que já se fazia presente nas Instituições de Ensino, torna-se a ferramenta que permite, por meio das atividades remotas, em decorrência do contexto pandêmico, a continuidade das atividades pedagógicas acadêmicas.

Nesse sentido, podemos nos apropriar dos apontamentos de Bazzo (2008), mesmo que ele trate do ensino das engenharias, quando chama a atenção ao fato de reproduzirmos “[...] acriticamente procedimentos didáticos cujas origens virtualmente desconhecemos [...]” (BAZZO, 2008, p. 23). E isso é um risco ao qual estamos expostos.

Outro aspecto também relevante nos é apresentado por Postmann e Weingartner (1972) quando afirmam que os novos meios de comunicação são inseparáveis das mudanças sociais e exige preocupação no sentido de incluir e ampliar novas formas de comunicação. Ora, é indiscutível, neste momento, o papel relevante que as tecnologias têm exercido na educação, com as atividades remotas que, de alguma maneira, mesmo com exclusões no processo, têm possibilitado o acesso e o contato da comunidade acadêmica, envolvendo os atores deste contexto.

Por este ponto de vista, é fundamental que, ao refletirmos sobre as tecnologias como ferramenta pedagógica no momento pandêmico, sejamos coerentes e enxerguemos, não única, mas especialmente o computador neste contexto. Conforme Cupani (2013) reforça, o computador como sendo um meio para realização de uma ação educativa “[...] nem mais nem menos, uma ferramenta muito poderosa que auxilia o trabalho humano e, em particular, a busca de conhecimento” (CUPANI, 2013 p. 104). E assevera que o uso do computador também pode trazer riscos como o acúmulo cego de informações e dados com a expectativa de que o próprio computador sozinho administre e organize estas informações.

O surgimento do computador e desenvolvimento da Internet levaram a uma série de transformações. E isso é algo recente. O grande “boom” foi no final do século XX. Esse desenvolvimento fez e faz com que a informação circule de maneira muito rápida, o que impacta as relações sociais. Além disso, interfere também na formação do pensamento e do comportamento, porque passa a ser mediado pelas tecnologias. Isso nos impõe o que podemos chamar de nova era. E, nessa nova era, todos circulam o tempo todo entre dois ambientes: online - possível com acesso à internet e offline - quando não conectados à internet. Trazer esta questão (online e offline) remete também a ponderar sobre uma suposta cegueira nas condições de se administrar a organização

de tantas informações que, não mais sendo possível interagir sócio presencialmente, limita-se ao “sócio virtualmente”.

Além destas considerações, trazemos uma breve análise de conjuntura, em que um mapeamento realizado pela UNESCO mostrou que mais de um milhão e meio de estudantes, no mundo, ficaram sem frequentar aulas presenciais. Naturalmente esse contexto exigiu uma reorganização frente à realidade posta, inesperada e tampouco planejada, de todos os atores do processo educativo, que na sua maioria tinham pouco ou até mesmo nenhum contato com as tecnologias e se viram obrigados a superar diversas questões adversas que perpassam o uso de ferramentas tecnológicas.

As aulas online e tantas outras atividades remotas, de uma hora para outra e por um longo período de tempo, passaram a fazer parte do cotidiano educacional. O uso desenfreado das tecnologias exigiu adaptações a uma situação inesperada e se lançou como desafio para que os jovens conseguissem se manter motivados a permanecer frequentando as aulas num ambiente de educação virtual. Do outro lado da tela, seja de um computador, de *smartphone* ou de um *tablet*, a necessidade e o compromisso para que houvesse aprendizado e a frequência se mantivesse. Isso exigiu muito dos jovens que tiveram que reorganizar a sua rotina para participar efetivamente desse modo de ensino.

## ESCOLHA METODOLÓGICA DA PESQUISA E PERFIL DAS PARTICIPANTES

Partindo do pressuposto que cada pesquisa é única e que o cerne da sua relevância consiste nas suas contribuições para o campo científico, principalmente para a transformação da realidade e do contexto em que estão inseridos seus participantes,

dispusemo-nos a realizar esta pesquisa como um “trabalho humano” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Esta pesquisa social empírica é de cunho qualitativo, pois conforme o que ressalta Minayo (1993) “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que não corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos[...]”, dentro de determinada realidade que não pode ser entendida somente por meio de dados quantificados, (MINAYO,1993, p.22). Devido à intencionalidade da pesquisa em compreender os sentidos de acordo com a subjetividade de cada indivíduo, optamos por nos ancorar em Bardin (2016) para desenvolver a análise do conteúdo obtido nas respostas dos questionários.

Para coletar os dados da pesquisa, utilizamos um questionário online, disponibilizado por um link de acesso, enviado por e-mail, sendo composto por questões abertas e fechadas. A escolha do questionário se deu em virtude da facilidade de aplicá-lo durante este momento de distanciamento social e pelo conforto do anonimato que esse tipo de instrumento pode gerar nos respondentes.

As questões iniciais foram elaboradas com o propósito de caracterizar o perfil dos participantes englobando fatores relacionados ao sexo, idade, etnia, estado civil, situação de trabalho, curso em andamento, período e outras informações pertinentes que contribuíssem no detalhamento do seu perfil. As demais questões nos permitiram, enquanto pesquisadoras, captar as subjetividades contidas em cada resposta a respeito dos sentidos que os jovens atribuem ao fato de permanecerem estudando durante a pandemia.

A opção por ter como participantes da pesquisa jovens universitários se deu em virtude do interesse das autoras quanto à categoria juventude(s) e a educação superior, por fazer parte da vida profissional atual ou a aspiração à atuação futura como docente



em cursos de graduação. Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa considera, entre várias condições, que os “[...] sujeitos sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 132), e de maneira geral não se preocupa com a quantificação da amostragem.

A amostra desta pesquisa contou com a participação de oito estudantes universitárias na faixa etária entre 18 e 23 anos de idade, matriculadas em cursos nos níveis de graduação e tecnólogo: licenciatura em educação física, nutrição, tecnólogo em design de moda e licenciatura em pedagogia, todas veteranas, cursando entre o 2<sup>a</sup> e o 4<sup>o</sup> período.

Fato que nos chamou a atenção foi ter como respondentes dos questionários somente jovens do sexo feminino, o que confirma mais uma vez os dados de que as mulheres possuem formação acadêmica mais elevada em relação aos homens e que são maioria nas instituições de ensino superior. Quanto à etnia, todas se autodeclararam como pessoas brancas, o que mais uma vez corrobora com as pesquisas que apontam que a quantidade de pessoas pardas e negras no ensino superior é muito inferior, se comparada aos percentuais de jovens brancos. As análises dos dados publicados no Censo da Educação Superior 2018 comprovam as inferências feitas neste trabalho e que entre as pessoas que ingressam e concluem o ensino superior a distância ou presencial em “[...] ambas as modalidades de ensino, revela-se predominantemente do sexo feminino, em relação à cor/raça, a predominância é da cor branca” (BRASIL, 2020, p.30).

Dentre as jovens participantes todas são solteiras, uma mora sozinha as demais residem com os pais, o que conota que, com exceção da jovem que reside sozinha e da única jovem que não trabalha, mesmo as que estão atuando no mercado de trabalho são dependentes financeiramente dos seus genitores.

## SENTIDOS DE PERMANECER ESTUDANDO EM PERÍODO PANDÊMICO E OS DESAFIOS LANÇADOS PELO USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Os sentidos atribuídos pelas jovens universitárias relacionados às questões que envolvem sua permanência na educação superior neste contexto pandêmico e a presença das tecnologias nas suas rotinas de estudos, reiteram o caráter subjetivo do que é o sentido, uma construção pessoal diante das situações vivenciadas, algo para além dos significados coletivos, algo singular construído pelo sujeito (BARROS et al 2009).

A primeira questão aberta do questionário coloca em evidência um grande dilema enfrentado pela juventude brasileira das camadas populares, que é conciliar educação e trabalho, o que faz com que muitos jovens, ao contrário das jovens desta pesquisa, optem por abandonar os estudos para se dedicar apenas ao trabalho, principalmente por questão de sobrevivência. Das jovens universitárias participantes desta investigação, apenas a Jovem 8 tem a possibilidade de se dedicar exclusivamente aos estudos, as demais precisam conciliar essas duas atividades, as Jovens 6 e 7 vivenciam uma situação diferente se comparada às outras jovens que estudam e trabalham, pois conseguem conciliar educação e trabalho sem grandes percalços e atribuem isso ao fato de que os seus empregos lhes oportunizam fazer boa parte de suas atividades durante sua jornada diária e, se necessário, utilizam o tempo após as aulas online e/ou seu tempo livre nos finais de semana para fazê-las.

Os termos atividades e trabalhos exigidos pelos professores/as apareceu em evidência na fala de 7 (sete), entre as 8 (oito) jovens par-

ticipantes da pesquisa, o que dá a conotação, que mesmo os cursos superiores sendo de diferentes níveis (graduação e tecnólogo), apresentam quantidade significativa de produções acadêmicas, que requerem das jovens boa administração do tempo e grande esforço, o que ocasiona, muitas vezes, desgaste físico e emocional, para conseguir “dar conta” de trabalhar e cumprir com as obrigações acadêmicas.

Embora alguns dos relatos venham carregados de obstáculos e demonstram que a educação e trabalho disputam espaços na vida dessas jovens, é possível perceber que elas conseguem, mesmo que com dificuldades, organizar a rotina diária de forma a acomodar a vida laboral e acadêmica. E isso pode ser um fator determinante na escolha feita por elas, permanecer estudando, mesmo diante de dificuldades e por assim dizer de adaptações ao novo contexto pandêmico. E diante tudo isto, quais os sentidos de permanecer estudando em tempos de pandemia?

Os sentidos de permanecer estudando estão diretamente relacionados à esperança e à aspiração de um futuro melhor. O que ressalta a crença de que a educação, ou em outras, palavras a certificação/formação em nível superior garante o acesso a uma boa posição no mercado de trabalho com renda mais elevada que proporcione uma vida mais digna. Embora no mercado atual, competitivo e instável, não exista uma linha linear entre “[...] a elevação do nível de escolaridade da população jovem e o emprego” (SPOSITO, 2005, p. 104). E sem essa “garantia” de emprego, pós formação em nível superior, torna-se inviável a ascensão social e econômica almejada nos sentidos que emergem nas falas a seguir:

Esperança de um futuro melhor. (Jovem 3)

A educação continua representando para mim a esperança de um futuro melhor (Jovem 5)

Um sentido novo surge na resposta da Jovem 2, acadêmica do curso de nutrição: “*Persistência de um sonho*”. Para essa jovem, permanecer estudando tem o sentido de realização pessoal por persistir em busca da materialização de um sonho. É assertivo dizer que para as jovens respondentes dos questionários dessa pesquisa, o fato de permanecer estudando tem vários sentidos e estes são influenciados diretamente pela motivação pessoal que cada uma tem para se apoiar e seguir no curso até lograr a conclusão.

Ficou em evidência nas respostas que obtivemos que é inquestionável a importância das Políticas Públicas, especialmente no Ensino Superior, como estratégias para contribuir com a permanência das estudantes. Elas destacaram que sua permanência só é possível:

Com o auxílio de bolsas de estudo. Mas também concederam descontos de 10%. (Jovem 1)

Com bolsas de estudo, descontos. (Jovem 5)

No meu caso, a bolsa, porque sem a bolsa eu não conseguiria pagar mais o curso (Jovem 6)

Mesmo que não estejam explícitas as modalidades de bolsas e as ações que buscam garantir, além do acesso, a permanência nas universidades, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) e as Bolsas do artigo 170, são determinantes, assim como as iniciativas das próprias instituições de ensino superior.

Ainda no campo das Políticas Públicas, outra situação que envolve o papel do estado frente as suas obrigações, é o fato da sua omissão quanto à formação dos professores para atuarem lecionando remotamente durante a pandemia e no que se refere à garantia de acesso aos recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento do trabalho docente (internet de qualidade, notebook, computador, formação continuada com foco no usos das tecnologias, etc.).

Uma pesquisa interessante, que ressaltou esse desamparo por parte do estado, foi publicada em abril deste ano pelo Instituto Península, que constatou que 83% dos professores brasileiros se mostraram não preparados para o ensino remoto e 88% deram sua primeira aula virtual em função da pandemia, comprovando que grande parte não possuía o conhecimento técnico necessário, como por exemplo: gravar vídeos, dar aulas online, disponibilizar materiais. E, por mais que o estado não tenha possibilitado em caráter de emergência a formação adequada para os professores, a educação no início do ensino remoto foi marcada por traços de “improviso”. Ficou evidente, nas respostas obtidas, que o papel dos professores influenciou diretamente na escolha de permanecer estudando remotamente. Na fala das participantes, essa adaptação e articulação dos professores foi reconhecida e destacaram como pontos importantes para sua permanência na educação superior:

Suporte dos professores. (Jovem 2)

Com a disponibilidade dos materiais e sendo muito parceiros. Pois todos eles disponibilizaram seus números de telefone (Jovem 4)

Fornecendo todo o suporte possível para a consolidação das atividades. (Jovem 7)

Não sei se posso dizer que existem motivos suficientes fora o fato de eu logo me formar pra me manter no curso. Não vejo como de fato tem dado certo, mesmo com os professores de esforçando e dando o seu melhor ainda assim pra mim o único motivo é estar perto do fim. (Jovem 8)

A resposta da *Jovem 8*, do Curso de Design de Moda, merece destaque neste bloco. Ela faz menção ao esforço dos professores e, ao mesmo tempo, expõe a realidade dos estudantes: querem terminar logo a graduação por vários motivos. Cumpre ressaltar também que esta é a única das jovens universitárias participantes desta investigação que tem a possibilidade de se dedicar exclusivamente aos estudos.

As questões econômicas e a importância de ações e políticas públicas que contribuam com a permanência dos/as estudantes, já tratadas anteriormente, é destacada pela *Jovem 1*, quando ela afirma que o ensino remoto, devido ao fato de não ter que se deslocar e se alimentar na universidade, contribuiu com sua permanência no curso, pois acarreta “*Menos gastos com comida e transporte*”.

Numa outra perspectiva, é possível perceber o compromisso e cuidado com o acompanhamento às aulas. A *Jovem 4* mostra esta preocupação, quando afirma que tem “*Responsabilidade em manter as aulas em dia.*”. Esta afirmativa mostra a preocupação com o processo de formação acadêmica. Num contraponto da perspectiva relacionada à responsabilidade e preocupação, há a percepção de que esta modalidade pode levar à procrastinação: “*Somente conforto, o que acaba atrapalhando o comprometimento com a aula. (Jovem 2)*”.

O melhor aproveitamento do tempo foi destacado pela *Jovem 5* com relação à educação remota, “*A educação a distância tem proporcionado um melhor aproveitamento do meu tempo. Como não preciso pegar ônibus para ir e para voltar da faculdade, sobra um pouco mais de tempo para estudar*”.

Um grande desafio posto nestes tempos de pandemia está vinculado ao uso das tecnologias. Dentre as participantes, cinco Jovens informaram que já estavam incluídas no mundo digital, duas Jovens responderam que devido a pandemia, agora se sentiam verdadeiramente incluídas no mundo digital e apenas uma Jovem respondeu que a pandemia, de alguma forma, impulsionou a sua inclusão no mundo digital.

O que resta refletir, a partir destas respostas, é qual tipo de inclusão é entendida neste contexto. Segundo Gadotti (2009, p. 150), no que diz respeito à educação, voltada para a “economia solidária”, os princípios estão constituídos “*solidariedade, liberdade, da inclusão*”.



*social e da emancipação*". Isso remete pensar que, falar em tecnologia, no momento vivido implica reconhecer que ela está presente na vida das pessoas.

Essa presença tecnológica ocupando espaço na rotina diária, tem a extensão na universidade e refletiu nas respostas recebidas de forma positiva:

Mais tempo para poder estudar, pois as aulas não vão todos os dias até as 22 horas. (Jovem 1)

Ter mais tempo. (Jovem 2)

As duas respostas acima falam diretamente sobre o tempo otimizado neste novo paradigma tecnológico que, segundo as pesquisadas, é positivo. A *Jovem 5* destaca outros pontos, mas coloca em primeiro plano, a questão do tempo: "1- *Mais tempo disponível*; 2- *Descontos nas mensalidades*; 3- *Aulas ao vivo que proporcionam um aprendizado excelente*." De maneira indireta, as *Jovens 6* e *8* também destacam o tempo quando utilizaram a palavra "depois e horário", uma vez que é possível assistir às aulas em outros momentos que não somente aquele da aula presencial.

As aulas ficam gravadas para você rever depois e ver tudo que não entendeu. (Jovem 6)

Poder ver as aulas em outro horário. (Jovem 8)

O tempo também pode ser considerado quando a autonomia precisa ser exercitada, assim como a necessidade de ampliar horizontes e buscar além do que é trazido pelas e com as ferramentas, ou seja, sair da zona de conforto, esse aspecto foi evidenciado pelas *Jovens 7* e *3*. Em termos de desenvolvimento das atividades acadêmicas, pode-se considerar que a possibilidade de realizar trabalhos e provas

com tempos diferenciados é considerado um aspecto positivo neste momento de ensino remoto.

A complexidade para atuar em tempos e espaços diferentes, além do que diz respeito aos professores, como pondera Almeida (2010), interfere na atuação dos jovens acadêmicos, uma vez que todas as mudanças de ordem cultural, de crenças, de valores, de práticas e de concepções vinculam-se aos sujeitos históricos que constroem esse momento.

Uma das questões mais intrigantes da pesquisa está justamente no fato de apontar e levar ao debate os pontos negativos sobre estudar durante a pandemia. Na análise realizada, as respostas trazem um pouco de tudo que já foi discutido neste texto. Contrasta autonomia com procrastinação, na fala da *Jovem 2*, além do fato de não haver interação para esclarecer eventuais dúvidas “*Procrastinação. Não tirar as dúvidas.*”. Desmistificando um pouco o senso comum de que leitura online é tão interessante quanto o manuseio de um livro, a *Jovem 1* aponta esta questão: “*Difícil acesso com os livros, ler online não é tão interessante.*” A esse respeito podemos destacar que “[...] quando nós queremos dedicar a um assunto ou prestar mais atenção ao texto, preferimos o papel, o texto impresso – aquele que podemos rabiscar e sublinhar” (GOMES, 2018, p. 18).

Com certeza, o aspecto que mais chama atenção, no que diz respeito aos sentidos atribuídos pelas jovens a sua permanência na educação em tempos de pandemia, está relacionada à constituição do sujeito e da necessidade de interação. Como destaca Santos (2020), os professores atuam na relação e na interação com os estudantes, o que se mostra como algo fundamental no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente na formação do sujeito. Isso é evidente na resposta da *Jovem 3*, que vê como negativa a “*Falta de interação com colegas*”, reforçando o fato de que os jovens se constituem como jovens a partir de questões históricas e culturais, e

que estas existem por serem seres fluídos, heterogêneos que se inter-relacionam cotidianamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, observa-se resultados relevantes referentes à compreensão dos sentidos de permanecer estudando em tempos de pandemia, na percepção de jovens universitárias, de uma universidade do Sul do País, em Santa Catarina. A pesquisa demonstra que as jovens permanecem estudando neste cenário atual e que os sentidos que emergem neste momento estão ligados a desejos futuros, constituição do sujeito, apoio dos professores e a inclusão digital.

A análise das respostas relacionadas aos sentidos de estudar em tempo de pandemia demonstra que permanência no ensino superior é motivada por esperança, sonhos e um futuro melhor, e foi possível através das tecnologias, facilitando o processo de interação com professores e colegas. A continuidade dos estudos é oportunizada por políticas públicas de incentivo aos estudantes, através de bolsas de estudos ofertadas na instituição, o que auxilia a permanência no ensino superior.

A partir do olhar das estudantes participantes desta pesquisa, afirma-se que os sentidos de permanência no ensino superior em tempo de pandemia estão relacionados com a constituição do sujeito, no que se refere a conclusão do ensino superior ou tecnólogo, explícito de um futuro melhor. É preciso refletir sobre a permanência destas jovens no ensino superior e como os sentidos atribuídos anteriormente podem interferir na volta às atividades presenciais, mesmo que em modalidades e com metodologias diferenciadas que se farão presentes diante do novo contexto, que exigirá, além de uma nova forma de aprender, também uma nova forma de ensinar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line*. Em Aberto, v. 23, n. 84, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, João Paulo Pereira. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para investigação psicológica. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, 21(2): p. 174-182, 2009.

BAZZO, Walter Antonio; VALE PEREIRA, Luiz Teixeira do; VON LINSINGEN, Irlan. *Educação Tecnológica: enfoques para o ensino de engenharia*. 2.ed. rev e ampl. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm). Acesso em 29 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017*. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm#art1). Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. *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, 2020b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm). Acesso em 21 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 188/GMMS de 3 de fevereiro de 2020*. Declara Emergência de em Saúde Pública de Importância Nacional

(ESPIN). 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 17 de set. 2020.

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-COVID-19. Brasília, 2020c. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343>. Acesso em 17 de fev. 2020.

CUPANI, Alberto. *Filosofia da tecnologia: um convite*. 2.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 24, p. 40–52, set./dez. 2003.

FRONZA, K. R.K. *Repercussões sociais decorrentes do avanço científico e tecnológico: manifestações curriculares resultantes da intervenção docente*. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2016.

GADOTTI, Moacir. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2018 [recurso eletrônico]*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/infomacao-da-publicacao/-/assetpublischer/6JYIsGMAMkM1/document/id/6960488>. Acesso em 23 set. 2020

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Evolução do acesso de Jovens a educação superior no Brasil*. Brasília, 2014. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD\\_1950.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD_1950.pdf). Acesso em: 27 de set. 2020.

LANA, Raquel Martins; et al, 2020. Emergência do novo coronavírus (SARS-Cov-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. *Cadernos de Saúde Pública*. 36(3):e00019620, 2020.

MELO, Simone Lopes de; BORGES, Livia de Oliveira. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia Ciência e Profissão*, [Brasília, DF], v. 27, n. 3, p. 376-395, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (organizadora). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.5, p.15-24, maio/ago. 1997, n.6, set/dez, 1997.

POSTMAN, Neil. e WEINGARTNER, Charles. *Contestação: nova fórmula de ensino*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.

RAITZ, Tânia Regina. *Jovens, trabalho e educação: rede de significados identitários na Ilha de Santa Catarina*. 2003. 371f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2.ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTA CATARINA. Decreto nº 509, de 17 de março de 2020. Dá continuidade à adoção de progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo Coronavírus (COVID-19) nos órgãos e entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta e estabelece outras providências. *Diário Oficial*. Florianópolis, SC, n.21223-A, 17 mar. 2020.

SANTA CATARINA. *Lei Complementar Nº 281, de 20 de janeiro de 2005*. Regulamenta o art. 170, os arts. 46 a 49 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Estadual e estabelece outras providências. Disponível em 200.192.66.20/alesc/docs/2005/281\_2005\_lei\_complementar.docAcessado em 27 set. 2020.

SÃO PAULO. Instituto Península. In: *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil*. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/emquarentena-83-dos-professores-ainda-se-sentem-despreparados-paraensino-virtual-2/>. Acesso em: 27 set 2020.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo; Instituto da Cidadania, 2005. P. 87-127

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 27 jun. 2020. [ Links ]



# 14

*Genildo Pinheiro Santos  
Gislane Ferreira Melo*

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA: COMO ATUAM OS PROFESSORES?**

#### Resumo:

O ensino remoto emergencial tem se mostrado uma alternativa utilizada pelas escolas de todo o Brasil como forma de dar continuidade as atividades de ensino em meio a pandemia da COVID-19. Entretanto, o ensino remoto emergencial precisa ser refletido para que o impacto dessas atividades não gere consequências nocivas a estudantes e professores. Diante disso, o objetivo do presente estudo é descrever como os professores de Educação Física têm desenvolvido suas aulas no formato não presencial. O estudo foi realizado com oito (8) professores de Educação Física de escolas públicas e particulares de duas cidades do estado da Bahia. O estudo é de caráter exploratório, sendo utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário elaborado e enviado através do Google Forms. Os resultados demonstraram uma dificuldade por parte dos professores para estabelecer métodos de ensino diferenciados, readequados e condizentes com a disciplina no formato remoto.

Palavras chave: Ensino remoto. Educação física. Professores.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com Lima et al (2020) em dezembro de 2019 um surto do novo Coronavírus foi registrado em Wuhan na China e posteriormente se disseminou por diversos países do mundo, responsável pela doença da COVID - 19 que tem uma taxa de mortalidade de 2% e se apresenta mais gravemente com o comprometimento respiratório, evoluindo os casos mais graves para uma insuficiência respiratória até chegar ao óbito. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a enfermidade epidêmica como Pandemia decorrente da sua ampla disseminação, facilidade em provocar mortes em pessoas vulneráveis e diante das incertezas para a contenção do vírus e das estratégias de tratamento para os contaminados (BARRETO et al., 2020). Desde os primeiros registros de casos no Brasil, em fevereiro de 2020, a COVID-19 se apresenta como o grande desafio sanitário, levando em consideração a grande desigualdade social, dificuldades de acesso a água tratada, condições habitacionais precárias, prevalência de doenças crônicas e por ser um povo que culturalmente tem o hábito/necessidade de se aglomerar (BARRETO et al., 2020).

De acordo com a OMS (2020), mais de um terço da população mundial sofre com a restrição de circulação e diversos setores foram impactados com o advento da pandemia, tais como: indústria, comércio, turismo, cultura e educacional. A adoção do distanciamento social como medida para frear a transmissibilidade da COVID-19 fez com que em março 849 milhões de estudantes de escolas e universidades de 113 países fossem obrigados a interromper suas atividades de ensino presencial para em alguns casos migrar para o ensino remoto (SENHORAS, 2020).

Para Barreto e Rocha (2020), o ensino remoto é uma alternativa para manter os estudantes concentrados, ativos e com identificação institucional, porém não para prosseguir com o ano letivo, como se

estivéssemos em uma situação de normalidade. A necessidade das instituições educacionais continuarem funcionando fez com que os professores fossem lançados de forma emergencial ao trabalho *Home Office* em praticamente todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento. Mas, diante das peculiaridades de cada área do conhecimento, em especial, da Educação Física escolar que tem como finalidade “formar cidadãos com autonomia e capacidade de produzir e reproduzir, na sociedade, conhecimentos socialmente construídos, tais como esporte, danças, lutas, ginásticas e todo tipo de práticas corporais” (BETTI, 2018, p. 160), questionamos: Como essas aulas têm sido ofertadas neste contexto de aulas remotas e distanciamento social? Quais as principais dificuldades enfrentadas por professores e estudantes? Quais as plataformas e metodologias mais utilizadas para este formato de ensino?

Com o intuito de tentar responder esses questionamentos, o estudo em tela tem como objetivo conhecer como tem se desenvolvido as aulas de Educação Física escolar no contexto remoto em duas cidades do estado da Bahia. O estudo é de caráter exploratório, sendo utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário elaborado e enviado através do *Google Forms*.

O estudo se justifica diante da necessidade de descrever práticas de ensino remoto em Educação Física ante a um cenário de ressignificações do trabalho docente. Para tanto o estudo abordará inicialmente a suspensão das aulas presenciais em 2020, destacando as especificidades da medida nas escolas públicas e privadas. Posteriormente será enfatizada a contribuição dos estudos de Massad (2020) sobre a importância do ensino remoto e dos ambientes virtuais de aprendizagem para o ensino não presencial e por fim, conhecer as peculiaridades do ensino da Educação Física no formato remoto (MALDONADO; SILVA, 2019).

## A EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

A portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação, determinou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas enquanto durar a pandemia da COVID 19, tal medida ocorre em consonância com as autoridades de saúde que recomendam o “distanciamento social” como medida de controle da expansão do Coronavírus. O retorno das atividades escolares convencionais da educação infantil em meio a pandemia incorreria na morte de 17 mil crianças abaixo de 05 anos de idade, estima-se que existam 500 crianças contaminadas pelo Coronavírus e mesmo com uso de máscaras no ambiente escolar estes números poderão quadruplicar em 15 dias (MASSAD, 2020).

Nas instituições de educação básica a suspensão das aulas presenciais revelou mais uma fragilidade do nosso sistema educacional que é exclusivamente preparado para a oferta da educação no modelo tradicional. Até consolidar uma estratégia de ensino eficiente durante a pandemia as secretarias estaduais e municipais de educação anteciparam as férias, feriados ou tentaram de maneira equivocada implementar um ensino de Educação a Distância - EaD (MARQUES, 2020).

A educação a distância se inicia através de correspondências com o intuito de oportunizar camadas populares menos favorecidas economicamente o acesso à educação formal, com a popularização de tecnologias mais interativas como computador, celular e internet. No final do século XX surgem instituições educacionais especializadas em ofertar educação formal nesta modalidade (MUGNOL, 2009). A educação a distância é caracterizada por um processo centrado no estudante intermediado por tecnologias e mediado por tutoria (MUGNOL, 2009).

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020), a continuidade das atividades escolares realizadas exclusivamente por meios digitais irá aprofundar ainda mais as desigualdades educacionais no Brasil, visto que 4,8 milhões de estudantes de 09 a 17 anos não tem acesso à internet em suas residências. Mesmo diante de impossibilidades de acesso às tecnologias digitais por um número significativo de estudantes, ele tem sido impulsionado com extrema velocidade dando origem a um intenso processo de transformação com consequências ainda não estimadas, como afirmam os autores:

O que estamos acelerando é uma nova sociedade baseada em uso intensivo de tecnologias, o que alguns chamam de sociedade 5.0, onde o foco não recai apenas nas tecnologias, mas na sociedade que está inserida em um determinado ambiente e que vai ser impactada pelas novas tecnologias. O sucesso de uma nova tecnologia depende do uso que a sociedade faz da mesma, no caso em que estamos vivendo, todas as tecnologias que possam ser utilizadas para reduzir o impacto do isolamento social exigido pela pandemia serão consideradas bem-vindas, benéficas e de sucesso. Mas transformação digital vai bem além disso. (SCHNEIDER; SCHNEIDER, 2020, p. 51).

Marques (2020) destaca que uma alternativa adotada para atenuar as desigualdades de acesso à internet por parte dos estudantes do estado do Paraná é ir além da utilização de plataformas digitais que exigem tal acesso (*YouTube* e *Google Classroom*), disponibilizando vídeos de aulas em canal de TV aberta, já que a televisão é um recurso de comunicação mais facilmente encontrado nos lares brasileiros, entretanto, a aula gravada não permite a interatividade entre professor e estudante em tempo real. As plataformas digitais são ferramentas que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem, porém, como o conteúdo e o Ambiente Virtual de Aprendizagem ficam hospedados na *Web* é imprescindível a conexão com a internet para acessá-lo (CARDOSO, 2020).



Por Ambientes Virtuais de Aprendizagens entende-se como um sistema de desenvolvimento e distribuição de recursos diversos e permite a comunicação síncrona e assíncrona. A interação assíncrona é caracterizada através de ferramentas como fóruns, e-mail e blog onde a comunicação não é imediata, já a interação síncrona permite que o estudante dialogue em tempo real e receba um retorno imediato do professor (PEREIRA; SILVA; MACIEL, 2013).

Ao revisitar o Plano de Contingencia do Instituto Federal da Bahia (IFBA), podemos encontrar as seguintes definições para as ferramentas síncronas e assíncronas:

Em relação às atividades síncronas, cita-se as aulas transmitidas ao vivo por plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagens que promovam a interação em tempo real entre docentes e estudantes. No que se refere às atividades assíncronas, constam ações de ensino-aprendizagem que prescindem da interação simultânea entre professor-estudante, podendo ocorrer em tempos diferentes, tais como utilização de vídeos ou programas educativos na TV ou nas plataformas digitais ou fóruns virtuais (preferencialmente de curta duração e sem a necessidade de conexão simultânea), estudos dirigidos, pesquisas, enquetes, maquetes, projetos, entrevistas, experiências e simulações. Ressalta-se que, para a adoção de atividades educacionais não presenciais de caráter emergencial, os campi devem observar as condições de infraestrutura tecnológica, condições de acessibilidade e conectividade discente, bem como de formação docente. (IFBA, 2020, p. 15-16).

Cardoso e Santo (2020) destacam que antes das instituições definirem seus métodos e suas plataformas de ensino remoto faz-se necessário um detalhado processo de capacitação para os docentes que seja para além do manuseio das ferramentas digitais, mas para que compreendam as especificidades do ensino remoto que não é uma mera transposição do ensino presencial. Desta forma, para que o ensino remoto não se torne um retrocesso educacional é imprescindível que o tempo de aula seja reduzido com o intuito de preservar a saúde

dos discentes e docentes para que não estejam submetidos por um longo período a exposição da tela do computador ou celular.

## O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

De acordo com Maia (2019), a Educação Física na escola ainda é vista por diversos segmentos da comunidade escolar como uma disciplina extracurricular que tem por objetivo ofertar atividades lúdicas, recreativas e divertimento para os estudantes tendo em segundo plano a finalidade educacional. Segundo Maldonado e Silva (2019) se já não bastasse para o professor de Educação Física lidar com fatores que dificultam a sua relação de trabalho como: turmas extensas, quantidade insuficiente de materiais, jornada de trabalho elevada e as vezes um vínculo empregatício instável ainda é necessário desmistificar junto a comunidade escolar relações pedagógicas inerentes a Educação Física que historicamente foram estabelecidas como uma área do conhecimento que pouco contribuía no arcabouço da formação científica dos estudantes.

O ensino da Educação Física é constituído de saberes como: discussões de gênero, práticas corporais, contextualização história das práticas corporais, dentre tantos outros saberes, entretanto o processo de quantificação avaliativa se constitui em sua maioria de desempenho físico, motor ou técnico (BRASIL; FERREIRA, 2020). Esta lógica de constituição avaliativa por meio do rendimento esportivo não se aplica no período que as escolas estão fechadas e as atividades escolares são realizadas no formato não presencial. Os professores têm realizado um esforço para adaptar as práticas avaliativas e de ensino dos modelos tradicionais assentados em testes físicos e motores, dando relevo aos aspectos conceituais, neste período de pandemia onde as

aulas vêm sendo realizadas por mediação tecnológica as tradicionais práticas esportivas tem dado espaço a teorização da disciplina.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo em tela é de abordagem qualitativa, por entender que ela é capaz de desvelar processos sociais particulares a um fenômeno estudado. A estratégia utilizada foi o estudo de caso, pois permite se aprofundar sobre um conhecimento específico e oferece subsídios para novas investigações sobre a mesma temática (MINAYO, 2010). O estudo foi realizado com oito (8) professores de Educação Física que atuam desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio, em escolas das redes públicas municipais (02) e estadual (02) e na rede privada (04), das cidades de Bom Jesus da Lapa e Barreiras, esses municípios ficam localizados na região oeste do estado da Bahia. A escolha por pesquisar a atuação dos profissionais dessas cidades se deu pelo fato de que são as principais cidades da região onde concentra mais professores de Educação Física e são mais acessíveis de encontra-los através das redes sociais.

Para atender um número expressivo de professores/as a técnica de pesquisa adotada foi o questionário por meio da interatividade do Google Docs que é uma ferramenta *Web 2.0* que consiste em um pacote de programas semelhante ao Office da *Microsoft* ou ao *Brofficeda Sun*, com o diferencial de que é gratuito, nas nuvens e permite a colaboração na edição de documentos, planilhas, apresentações e formulários (KLEMANN; RAPKIEWICZ, 2011).

O questionário semiestruturado foi elaborado no formulário Google pelos idealizadores dessa pesquisa, composta por 13 questões sendo 10 subjetivas e 3 objetivas. Tivemos os seguintes questionamentos: 1) Qual rede de ensino trabalha?; 2) Você tem

recebido suporte pedagógico da escola para as aulas remotas?; 3) Tem se sentido estressado com as aulas remotas?; 4) Qual a sua maior dificuldade em ensinar no formato remoto?; 5) Qual plataforma digital tem utilizado nas aulas remotas?; 6) Qual o retorno tem recebido dos estudantes?; 7) Tem utilizado aulas síncronas ou assíncronas? As outras questões eram justamente para explicar melhor e justificar a sua resposta das questões.

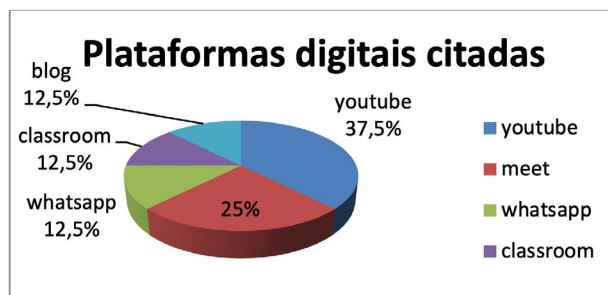
Os professores receberam por meio de link no *WhatsApp* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após aceitarem em participar da pesquisa, receberam o link do questionário pela mesma plataforma digital. O questionário foi disponibilizado para 10 profissionais, porém até a data estipulada para concluir o preenchimento 08 profissionais haviam enviado o questionário. Para a análise dos dados, utilizou-se estatística simples e o agrupamento das respostas que o próprio *Google Docs* oferece como recurso interativo, assim como a análise temática das principais respostas do questionário, por meio de interpretação subjetiva (MINAYO, 2013).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao verificar o tempo de experiência profissional dos professores envolvidos no estudo pode perceber um grupo bastante heterogêneo, pois foi possível identificar profissionais com 3 anos e com até 30 anos de docência. Essa diversidade de profissionais com experiências distintas assegura no âmbito educacional o alargamento de horizontes culturais e intelectuais e demonstra o tamanho do desafio para professor que é a educação remota.

A utilização das plataformas digitais tem sido uma tônica no ensino remoto, diante disso é salutar conhecer as mais utilizadas, pois a partir delas se pode traçar um perfil desta atividade de ensino.

Gráfico 1: Qual a plataforma digital mais utilizada para o ensino da educação física escolar não presencial?



Fonte: Santos e Melo (2020).

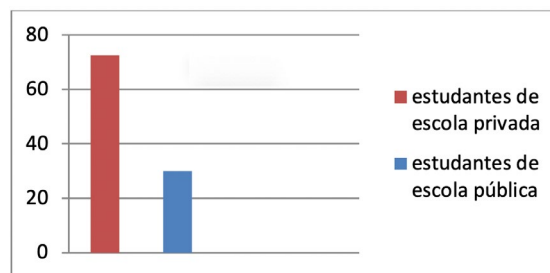
Diante de inúmeras plataformas digitais de aprendizagem o *YouTube* foi a plataforma mais empregada para as aulas remotas entre os professores pesquisados, isso se deve por ser uma plataforma gratuita, amplamente difundida e que associa os formatos síncronos e assíncronos de aulas remotas. Santos Junior e Monteiro (2020) destacam que as aulas em formato de vídeo conferência com interação em tempo real é um recurso muito utilizado em tempo de pandemia onde os estudantes necessitam de “calor humano”.

Apesar das redes sociais *Facebook* e *WhatsApp* serem as mais comentadas no Brasil, o *YouTube* é acessado por 63% dos brasileiros desses 44% assistem vídeos diariamente, sendo a plataforma mais acessada no país, essa ampla difusão da plataforma que armazena e expõe vídeos podendo ser acessados em tempo real ou não (JUNGES; GATTI, 2020). O resultado apresentado no Gráfico 1 referente a pouca utilização do blog como plataforma digital de ensino chama atenção e contradiz o estudo de Anecleto (2020), que destaca o *blog* como um espaço tecnodemocrático e muito utilizado por crianças e adolescentes, mesmo sendo uma ferramenta temporalmente mais antiga.

A utilização da plataforma digital adequada pode impactar diretamente nas condições e possibilidades de acesso dos estudantes

e interferir diretamente na sua aprendizagem, contudo não existe uma plataforma melhor do que a outra e sim existe a plataforma mais adequada para cada realidade específica (CARDOSO; SANTO, 2020). Pensando nas possibilidades de acesso as aulas remotas por parte dos estudantes foi perguntado aos professores:

**Gráfico 2: Em percentuais quantos estudantes tem conseguido acessar suas aulas remotas?**



Fonte: Santos e Melo (2020).

O resultado exposto no gráfico 2 evidencia a relação de desigualdade educacional que o ensino remoto pode proporcionar aos estudantes principalmente da escola pública. Os professores que lecionam em escolas públicas têm em média as suas aulas acessadas de forma síncrona ou assíncrona por 30% dos seus estudantes, já o poder de alcance das aulas ministradas por docentes da rede privada atinge 72,5% dos estudantes.

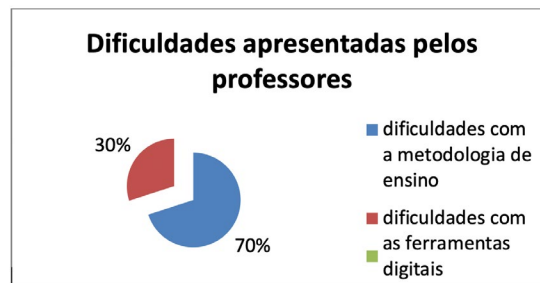
As desigualdades educacionais são distintamente apresentadas em cada ciclo da educação básica, sendo muito acentuada na educação infantil, mais equilibrada no ensino fundamental I e voltam a aumentar no ensino fundamental II e ensino médio (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) identificou o tamanho da desigualdade de acesso a internet entre estudantes acima de 10 anos de idade da rede pública e rede privada de ensino, chegou a conclusão que na região nordeste 73,4% dos estudantes da rede pública acessaram a internet nos últimos 3



meses, enquanto que na mesma região os estudantes de escolas privadas chega-se a 97,3% de acesso (ARRUDA, 2020).

Os dados apresentados mostram a necessidade de se implementar uma política pública que busque a universalização do acesso à internet e promova igualdade de condições entre os estudantes das redes pública e privada. Além da necessidade de universalizar o acesso à internet tem também a ferramenta de acesso, apesar do aparelho celular estar presente em 90% dos lares brasileiros ele possui limitações para edição, visualização de textos e armazenamento de textos (ARRUDA, 2020). O regime atual de educação remota revelou mais uma fragilidade no processo ensino aprendizagem que são as dificuldades apresentadas pelos professores.

**Gráfico 3: Qual a sua maior dificuldade com o ensino remoto?**



Fonte: Santos e Melo (2020).

Ao analisar os resultados apresentados no gráfico 3 é possível perceber que a formação dos professores ainda não acompanha a plenitude do processo de apropriação das ferramentas digitais, sendo assim a escola deve propiciar mecanismos de orientação para os professores e estudantes para que desta forma as competências e as habilidades sejam ressignificadas neste universo digital (SILVA et al., 2020).

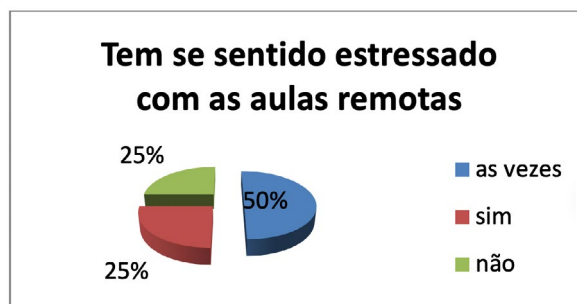
Para melhor interpretar o dado que destaca que 70% dos professores de educação física envolvidos no estudo em tela possuem dificuldades com a metodologia de ensino durante as aulas remotas é

preciso recorrer ao entendimento de Freitas (2019) quando evidenciam que o esporte é o conteúdo que reina nas aulas de educação física e sua prática tem sido desenvolvida de forma descontextualizada sem um debate histórico, crítico e cultural, sendo mero reproduzidor de práticas abstratas.

Sendo assim, transpor o modelo de ensino presencial para o ensino remoto onde a prática esportiva é o “carro chefe” da educação física escolar é uma tarefa desafiadora para os professores, já que no formato atual de ensino alguns elementos como (a quadra, a bola, o contato físico) inviabiliza a prática esportiva coletiva. De forma semelhante, o ensino de conteúdos esportivos no formato remoto deve ser alicerçado em metodologias crítico – interacionistas onde o esporte seja debatido socialmente, economicamente, produzindo reflexões acerca deste fenômeno para além da reprodução de movimentos tecnicistas (FREITAS, 2019).

As medidas de distanciamento físico, em decorrência da pandemia da COVID-19, submeteram muitos trabalhadores ao *home office* dentre eles o professor que rapidamente precisou adaptar o seu formato e o seu regime de trabalho. Os gestores de certa forma ainda estão aprendendo como lidar e cobrar dos servidores uma jornada de trabalho factível com a saúde física e mental do professor. Diante disso, foi perguntado aos professores o estudo em tela:

Gráfico 4: O trabalho remoto tem causado estresse?



Fonte: Santos e Melo (2020).

Ao interpretar os resultados percebe-se um número elevado de professores que tem se sentido estressado com o trabalho remoto, pois atualmente o trabalho tem se entrelaçado com as atividades familiares, de lazer e do ócio, já que neste formato de trabalho o professor se vê na necessidade de se manter *online* tanto para atender as demandas dos estudantes como também da comunidade escolar como um todo (LOSEKANN; MOURÃO, 2020). Além do estresse gerado pela insegurança em relação ao vírus, o trabalho não pode ser mais um potencializador da instabilidade emocional dos trabalhadores, pois foi possível perceber que o trabalho *home office* desencadeou transtornos psíquico tais como: síndrome do pânico, crises de ansiedade, depressão, tristeza, angustia, irritabilidade, perda de apetite e do sono (LOSEKANN; MOURÃO, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos as ponderações finais do estudo evidenciando que a plataforma digital YouTube é a mais utilizadas pelos professores de educação física, por se tratar de uma plataforma que reúne ações síncronas e assíncronas. Destaca-se que durante o ensino remoto emergencial as desigualdades educacionais têm sido aprofundadas, pois os estudantes das escolas privadas em maior número conseguem acompanhar as aulas não presenciais se comparado com o poder de alcance dos estudantes das escolas públicas.

A principal dificuldade mencionada pelos professores para o desenvolvimento de suas aulas remotas se deu por conta da metodologia de ensino, por se tratar da disciplina de educação física que é historicamente reconhecida como uma área do conhecimento onde o trabalho corporal dos estudantes é exercido frequentemente no ensino presencial e essa transposição para o ensino não presencial

ainda não se mostrou eficiente. Desta feita, a metodologia de ensino precisa ser pensada diante da realidade que o momento atual se apresenta, transpor as práticas de ensino sem levar em consideração o período vigente poderá incorrer em uma baixa aceitação dos estudantes as atividades remotas.

Outra ponderação evidenciada no estudo é o impacto negativo que as atividades remotas podem causar a saúde dos professores, pois foi possível perceber que esse formato de trabalho tem sido causador de estresse a classe docente. A necessidade de se manter conectado gravando aulas, corrigindo atividades em fóruns, tentar manter a atenção dos estudantes que facilmente se dispersam em casa, tem gerado uma instabilidade emocional nesses profissionais que deve ser levado em consideração por toda comunidade escolar e gestores o esforço que tem sido empreendido para que a educação escolar não pare. Portanto, se faz necessário que professores tenham uma formação ampliada para lidar com as ferramentas tecnológicas e que utilizem - as de acordo o que o momento exige sem transpor os modelos de ensino. Como também é salutar que haja uma ampla política pública de acesso à internet e as ferramentas digitais para os estudantes das escolas públicas, para que assim tenham condições de acompanhar as aulas e melhor tecer a sua formação escolar e não continue aprofundando o abismo educacional que historicamente sempre existiu no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ANECLETO, Úrsula. Tecnologias Digitais e Educação Escolar: tecendo perspectivas críticas. Sul-Sul - *Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v. 1, n. 01, p. 104-123, 28 maio 2020.

ARRUDA, Eucídio. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Revista EmRede de Educação a Distância*. EmRede, v. 7, n. 1, p. 257-275.

BARRETO, Andréia Cristina Freitas; ROCHA, Daniela Santos. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. *Revista encantar - educação, cultura e sociedade*, Salvador, v. 2, p. 1-11, jan./ dez. 2020.

BARRETO, Mauricio Lima.; BARROS, Aluísio.; CARVALHO, Marília.; CODEÇO, Cláudia.; HALLAL, Pedro.; MEDRONHO, Roberto.; STRUCHINER, Cláudio.; VICTORA, César.; WERNECK, Guilherme. O que é urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no Brasil?. *Rev. bras. epidemiol.*, Rio de Janeiro, v. 23, e200032, 2020. DOI: 10.1590/1980-549720200032

BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020.

BRASIL, Isabella.; FERREIRA, Lílian. *Os saberes corporais na Educação Física escolar: reflexões acerca dos processos avaliativos*. Motrivivência, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-22, abril/junho, 2020.

BETTI, Mauro. A versão final da base nacional comum curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. *Revista brasileira de educação física escolar*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 156-175, 2018.

CARDOSO, Ariston.; SANTO, Eniel. Espírito. Literacia digital: um mosaico de experiências no contexto da formação docente. In: DIAS-TRINDADE, Sara.; MOREIRA, João. Antônio.; FERREIRA, Antônio. Gomes. *Pedagogias digitais no ensino superior*. Coimbra: CINEP/IPC, 2020. Disponível em <https://bit.ly/35e7ab7> Acesso em: 25 abr. 2020.

CARDOSO, Gilson. *Material didático digital em plataforma on-line: um estudo de caso em escola confessional de educação básica*. Programa de Pós Graduação em Educação (mestrado), PUCRS. Porto Alegre, 2020.

FERREIRA, Janaína.; SILVA, Gustavo.; FREITAS, Rosineide.; ANISZEWSKI, Ellen.; SANTOS, José.; ANACLETO, Francis. Análise sociológica do ensino do esporte na educação física escolar. *Temas em Educação Física Escolar*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan./jul. 2019, p. 81-96.

FREITAS, Danilo Alves Campos de. *O trato pedagógico com a Educação Física em um Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) no município de*

Goiânia. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

IFBA. Instituto Federal da Bahia. *Plano de contingência institucional do Instituto Federal da Bahia frente à pandemia do SARS-COV-2 (CORONAVÍRUS)*. Salvador-Bahia, 2020. Disponível em <https://portal.ifba.edu.br/>

JUNGES, Débora.; GATTI, Amanda. Estado da arte sobre o youtube na educação. Extensão Tecnológica: *Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense*, n. 12, p.62-70, jan. 2020. DOI: 10.21166/rext.v0i12.284

LIMA, Danilo.; DIAS, Aldo.; RABELO, Renata.; CRUZ, Igor.; COSTA, Samuel.; NIGRI, Flávia.; NERI, Jiovanne. COVID-19 no estado do Ceará, Brasil: comportamentos e crenças na chegada da pandemia. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, 25 (5) 08 Maio 2020.

LOSEKANN, Raquel.; MOURÃO, Helena. Desafios do teletrabalho na pandemia covid-19: quando o home vira office. *Caderno de Administração*, Maringá, v. 28, Ed. Esp., jun./2020.

KLEMANN, Miriam Noering; RAPKIEWICZ, Clevi Elena. Pesquisa-ação para a inclusão digital de professores e alunos: um projeto piloto usando o Google Docs. *Novas tecnologias na educação*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 1-10, 2011.

MAIA, Francisco. Memórias e reflexões sobre a desvalorização da educação física na escola brasileira. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. Revista do PEMO*, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019.

MARQUES, Rodrigo. Trabalho & educação em tempos de pandemia e crise do capital. *Revista Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.29, n.1, p.7-13 jan-abr, 2020.

MALDONADO, Daniel.; SILVA, Sheila. Análise de fatores que dificultam a prática pedagógica dos professores de educação física nas escolas da rede municipal de São Paulo. *Corpoconsciência*, Cuiabá, v. 23, n. 03 p. 15-30, set./dez. 2019.

MASSAD, Eduardo. Coronavírus pode ser só 'ensaio' de uma próxima grande pandemia. [Entrevista concedida a Mônica Manir]. *British Broadcasting Corporation News Brasil*. São Paulo, p.01-04, maio de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-52389645>.

MENEZES FILHO, Naércio.; KIRSCHBAUM, Charles. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, Marta. (Org.). *Trajatórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: UNESP, 2015. p. 109-132.



MINAYO, Maria Cecília Souza. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MINAYO, Maria Cecília Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2013.

MUGNOL, Márcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 9, n. 27 p. 335-349, mai./ago. 2009.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Discurso de abertura do Diretor-Geral da OMS no briefing da mídia sobre COVID-19*. Genebra: OMS, em 11 de março de 2020. Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-11-march-2020> Acesso em: 25 abr. 2020.

PEREIRA, Vinícius.; SILVA, Cristiane.; MACIEL, Cristiano. Recursos e atividades para materiais autoinstrucionais em AVA. In: MACIEL, Cristiano. (org.). *Educação a distância: Ambientes virtuais de aprendizagem*. Cuiabá: EduFMT, 2013.

SANTOS JÚNIOR, Veríssimo.; MONTEIRO, Jean Carlos. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade*, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020.

SCHNEIDER, Alice.; SCHNEIDER, Elton. Educação em tempos de pandemia. In: MACHADO, Dinamara (org). *Educação em tempos de covid-19: reflexões e narrativas de pais e professores*. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020. p. 51-64.

SENHORAS, Eloi Martins. *Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos*. Boletim de conjuntura (BOCA), ano II, v. 2, n. 5, 2020.

SILVA, Antônio.; PEREIRA, Bryan.; OLIVEIRA, Jorge.; SURDI, Aguinaldo.; ARAÚJO, Allyson. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. *Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ ago., 2020.

UNICEF. *Fundo da Nações Unidas para a Infância*. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em 20 de maio de 2020.

# 15

*Luisa Gonçalves Barreto  
Fernanda Leite Trindade Brito Pontes  
Mariana Oliveira Manhães*

## **Modalidades de ensino em contexto pandêmico: considerações e reflexões**

**Resumo:**

Se, até meados de 2019, fosse anunciada para o ano seguinte uma pandemia com as proporções da que vivemos hoje, não seria espantoso se os pregadores de tal ideia fossem condenados. Hoje, entretanto, percebe-se que a possibilidade de um aviso prévio sobre o que se vive serviria para um maior planejamento para lidar com a situação em diversos âmbitos, inclusive no educacional. Este artigo, cuja metodologia se baseia na revisão bibliográfica, levando em consideração o contexto pandêmico, visa a refletir sobre as consequências da adesão a metodologias que não têm como fundamentais as aulas presenciais, tais como o Homeschooling, o Ensino Remoto, o Ensino Híbrido e a Educação a Distância. Para tal, convocar-se-ão estudiosos como Freire e Brandão, os quais tratam da educação de maneira geral, bem como outros que abordam as modalidades de ensino em questão especificamente. Aponta-se aqui, ainda, a necessidade de conferir maior atenção ao professor, elemento imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Modalidades de ensino a distância. *Homeschooling*. Educação em pandemia. Legislações educacionais do Brasil.

## INTRODUÇÃO

O que se vive em 2020 é uma catástrofe em escala global e, como toda catástrofe gera mudança de comportamento, esta não poderia ser diferente. No que diz respeito à atual calamidade pública gerada pela Covid-19, é importante pontuar que a sociedade tem enfrentado problemas e readaptações inimagináveis em todos os níveis possíveis. Por mais que pareça uma distopia digna de filme, o que se passa é a crua realidade.

Em âmbito educacional, toda instituição teve seus hábitos transformados repentina e compulsoriamente. O formato presencial de ensino foi suspenso pela Organização Mundial da Saúde (OMS), uma vez que, no panorama atual, todo corpo social tem a responsabilidade e o dever de evitar aglomerações para que o vírus não tome proporções ainda maiores. Essa mudança drástica e comprovadamente necessária causa um desequilíbrio no ensino e afeta fortemente alunos, professores, pais e instituições educacionais no mundo inteiro.

Este artigo se aterá no âmbito da educação e tratará das possibilidades e diferenças das modalidades de ensino *Homeschooling* (Educação Domiciliar), Ensino Remoto, Ensino Híbrido e Educação a Distância (EaD), as quais estão ainda mais em voga, tendo em vista as necessidades atuais e a polarização política cristalizada no Brasil.

Constitui-se como objetivo geral, portanto, selecionar e relacionar informações as quais, com base em um consistente aparato teórico, valendo-se da metodologia de revisão bibliográfica, sirvam como base para se entender as consequências – por vezes negativas – que a adesão a metodologias, principalmente nos ensinos fundamental, médio e na educação infantil, que não prezam pelas aulas presenciais e que não consideram a figura do professor como essencial, podem acarretar na educação.

Para tanto, tem-se como objetivos específicos expor e analisar as modalidades de ensino citadas, levando em conta o contexto educacional e socioeconômico do Brasil; bem como destacar a importância do professor, comprometido com suas atribuições, para que o processo de ensinoaprendizagem se realize de forma plena.

Será traçado, no primeiro capítulo, um panorama sobre a educação no Brasil, levando em consideração autoridades no assunto, como Brandão e Freire, assim como aspectos legais sobre a educação. No segundo capítulo, também com base em estudiosos, as diferenças e similaridades entre EaD, Ensino Remoto e Ensino Híbrido serão abordadas, a fim de sanar frequentes confusões conceituais acerca desses termos, bem como refletir sobre a possibilidade de realização de tais modalidades. Por fim, o último capítulo tratará especificamente do *Homeschooling*, uma vez que já é pauta disseminada mesmo antes da pandemia, e dará destaque à imprescindibilidade do professor.

Nesse sentido, as discussões em torno das modalidades de ensino revelam-se necessárias, pois é bem verdade que a grande massa não tem recursos para acompanhar e se adaptar adequadamente às mudanças educacionais que vêm sendo propostas. A preocupação com relação ao ensino, entretanto, ultrapassa questões atuais, mas diz respeito também aos legados e às sequelas que poderão permanecer depois da pandemia.

## PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O embate dos problemas que envolvem a educação básica no Brasil tem sido marcado pelo foco nos resultados dos diferentes exames que avaliam o desempenho dos alunos. Os índices insatisfatórios do país no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA),

por exemplo, ao longo dos anos, alimentam polêmicas no âmbito político e na mídia sobre a gestão educacional. Neste contexto, uma nova corrente vem sendo defendida por alguns, motivados por razões, muitas vezes, religiosas e ideológicas: o *Homeschooling*. Do mesmo modo, termos como Ensino Remoto, Educação a Distância e Ensino Híbrido começaram a aparecer com mais frequência no atual cenário.

Para aprofundarmos esta discussão, é preciso compreender o que é e de que se constitui a educação, uma vez que há divergências sobre suas funções e objetivos.

Do latim 'educere', que significa extrair, tirar, desenvolver. [...] é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais espirituais e intelectuais. [...] É processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até à morte. (BRANDÃO, 2007, pp. 63-64)

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire ressalta a importância de uma pedagogia libertadora, problematizadora, em oposição a uma educação bancária, dominadora. Para que a primeira aconteça, é necessário que ocorra uma análise crítica e reflexiva dos estudantes sobre sua realidade. (FREIRE, 2018).

De acordo com o autor, sem diálogo não há educação, uma vez que o processo educativo só ocorre na interação dos sujeitos mediatizados pelo mundo. Em decorrência, o diálogo deve estar presente desde a elaboração do conteúdo programático, na investigação da Abordagem Temática, a qual apresenta como base as concepções de Educação Progressista Libertadora, em que a escola tem o papel de formar a consciência política do estudante por meio da problematização da realidade, visando a sua participação para transformação da sociedade (FREIRE, 2018).



O ser ativo socialmente, proposto por Freire, também consta na carta magna de 1988. Ao enumerar as finalidades da educação, o documento estabelece, em seu Artigo 205, que essa é um direito de todos, bem como dever do Estado e da família, devendo ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988); perspectiva com a qual o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos dos menores, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Artigo 4º, concorda.

O artigo primeiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nesse mesmo sentido, afirma que a educação “Abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

No que diz respeito a regulamentações sobre o ensino, o Artigo 32, § 4º da LDB admite que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.” As abordagens para o ensino médio são citadas no Artigo 36, § 11º: “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento”. A educação infantil é a única etapa da educação básica cuja possibilidade de ensino a distância não é mencionada no documento.

Em março de 2020, em decorrência da pandemia causada pelo vírus da Covid-19, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou uma nota de esclarecimento, que, considerando as implicações da pandemia no fluxo do calendário escolar, discorre sobre a possibilidade da realização de atividades a distância, sendo da competência das

autoridades dos sistemas de ensino autorizá-las e organizá-las nos ensino fundamental e médio, na educação profissional técnica de nível médio e na de jovens e adultos, assim como na educação especial.

Em se tratando da educação infantil, o Parecer n. 5/2020 do CNE orienta gestores de creches e pré-escolas a buscarem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, estreitando vínculos e sugerindo atividades às crianças e aos responsáveis. O documento salienta que as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças aprendem e se desenvolvem brincando, prioritariamente.

Em abril de 2020, o governo federal divulgou a medida provisória nº 934, que flexibiliza a obrigatoriedade do cumprimento de duzentos dias de trabalho escolar, “desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino”.

Em meio ao debate sobre a insegurança causada pela pandemia e o calendário escolar, o Ministério da Educação (MEC) lançou uma cartilha contendo um protocolo de biossegurança para o retorno às aulas de forma presencial. No arquivo, que apresenta medidas de prevenção e segurança que deverão ser implementadas pelas instituições, é ressaltado que cada unidade escolar tem autonomia para definir o retorno das aulas, considerando o que for indicado pelas autoridades locais.

Além do protocolo de segurança, o MEC se disponibilizou a fornecer internet e computadores a discentes de baixa renda das instituições federais de ensino. Exames como o ENEM e o ENADE foram adiados, e órgãos de fomento, como CAPES e CNPQ, decidiram pela prorrogação de milhares de bolsas de pesquisas, de forma a minimizar os impactos da pandemia. O sistema educacional busca caminhos para adaptar-se à nova realidade, “uma vez que ainda não é possível definir quando essa crise será estabilizada e, com isso, a vida

da população brasileira poderá seguir o seu fluxo, digamos, normal” (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

Em meio a regulamentações, medidas provisórias e pareceres – já existentes ou emergenciais –, bem como a especulações emergentes neste período, torna-se necessário conhecer a distinção entre Ensino Remoto, Educação a Distância, Ensino Híbrido e Homeschooling, além das vantagens e desvantagens de cada um desses sistemas. Nos próximos capítulos, essas reflexões serão realizadas com maior profundidade.

## ISSO É EAD, ENSINO REMOTO OU ENSINO HÍBRIDO?

No atual cenário pandêmico, aulas de crianças e adolescentes da educação básica foram suspensas, assim como ocorreu com alunos de universidades e institutos públicos e privados. Conseqüentemente, os docentes atuantes passaram a exercer seu trabalho de forma remota. Compreendendo a realidade educacional brasileira, porém, não há espaço para a ilusão de que todos serão atendidos de forma igualitária e com mesma qualidade.

Num ambiente de medo, de incertezas e de perguntas ainda sem respostas, os termos *Homeschooling*, Educação a Distância, Ensino Remoto e Ensino Híbrido ganharam destaque no campo educacional, originando também um equívoco conceitual acerca deles.

Esta etapa do estudo apresenta as principais especificidades de cada modalidade educativa, relacionando as possíveis similaridades que podem gerar confusão, bem como as diferenças responsáveis por estabelecer os limites que separam uma definição da outra. Como o conceito de *Homeschooling* será aprofundado no capítulo seguinte, o enfoque aqui recairá sobre as outras três modalidades já mencionadas.

É fato que a Educação a Distância acontece majoritariamente por meio da utilização de tecnologias de informação e de comunicação, podendo haver casos de encontros presenciais. Golvêa & Oliveira (2006) afirmam, entretanto, que sua origem é bem anterior à era em que surgem tecnologias avançadas: alguns compêndios mencionam os ensinamentos de Platão e até mesmo as cartas de São Paulo às igrejas cristãs da Ásia Menor, em registro na Bíblia, como a origem histórica do ensino a distância.

Assim como há diferentes vertentes sobre a natureza inspiradora dessa metodologia, há também uma variedade de definições sobre ela. Mesmo que estabeleçam entre si um ponto de contato, destaques são concedidos a alguma peculiaridade em particular dependendo do especialista em quem se firma uma base teórica. Em ordem cronológica, portanto, serão apresentados alguns desses conceitos até se chegar ao que diz a legislação brasileira.

Para Dohmem (1967), o ensino a distância é um método sistematizado de autoestudo, em que o aluno se guia pelo material que a ele é fornecido. Esse estudante é acompanhado e supervisionado por um grupo de professores, os quais conseguem fazê-lo devido à utilização de meios de comunicação capazes de superar longas distâncias.

Peters (1973) afirma que tal modalidade educativa é uma forma de compartilhar conhecimentos e habilidades por meio da divisão do trabalho e de um método organizacional. Além disso, caracteriza-se pelo uso intenso de meios de comunicação, especialmente a fim de reproduzir materiais para um grande número de alunos simultaneamente. Para o autor, trata-se de um modo industrializado de ensinar e aprender.

De acordo com Moore (1973), no ensino a distância, as ações dos docentes são executadas isoladamente das ações dos alunos. A comunicação entre ambas as partes, porém, deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos, entre outros.

O cerne da questão, segundo Keegan (1991), é a característica de separação física entre professor e aluno na EaD, fato que distingue esta do ensino presencial. O autor, porém, não desconsidera a possibilidade de encontros com finalidades didáticas e sociais.

Para compensar essa distância, Chaves (1999) propõe o uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens, as quais, hoje, concentram-se nas funções do computador.

Por fim, como afirma artigo primeiro do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017,

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.

Com esse panorama sobre a EaD, passemos para o chamado Ensino Remoto. A portaria nº 343, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição, em caráter excepcional, dos encontros de aulas presenciais por outros que utilizem meios digitais, de tecnologia de informação e de comunicação, enquanto a pandemia permanecer.

Diferentemente da EaD, o Ensino Remoto propõe o desenvolvimento de atividades fazendo uso de plataformas adaptativas para a mediação de forma síncrona. A rotina das aulas remotas se assemelha à das aulas presenciais, na medida em que se pretende estabelecer uma interação simultânea entre alunos e professores, com aulas em tempo real ou previamente gravadas em formato de vídeo; mesmo nesse último caso, o professor permanece à disposição do aluno, de acordo com suas atribuições, pelo mesmo período de tempo que o faria presencialmente.

Dessa forma, em tempos emergenciais, as aulas remotas surgem como uma alternativa para manter a lógica presencial, possibilitando contato regular entre as principais partes envolvidas no processo de ensinoaprendizagem.

Por ser uma medida de caráter emergencial, entende-se que não foi uma opção de alunos e professores, o que aponta para um questionamento acerca das condições apropriadas para o desenvolvimento das atividades propostas por esse tipo de ensino.

A pesquisa *TIC – Domicílios* (CETIC, 2019) informa que apenas 51% dos domicílios em área rural do Brasil têm acesso à internet, enquanto 75% o têm na área urbana. Apesar da evidente – e já esperada – discrepância entre uma realidade e outra, os números revelam que, em ambos os casos, uma parcela considerável dos estudantes não tem condições de aderir ao Ensino Remoto.

E qual seria a melhor solução para atender todos igualmente e qualitativamente? Para esta pergunta, uma resposta simples e objetiva não é possível de ser dada, uma vez que existem problemas de ordem muito mais profunda, cuja discussão ocuparia espaços que extrapolam os limites deste estudo.

Até aqui, abordou-se uma perspectiva de ensino em que as atividades ocorrem com distanciamento físico entre alunos e professores. Não há muito tempo, porém, alguns cursos presenciais começaram a ter disciplinas a distância, assim como alguns da EaD iniciaram com atividades presenciais. Tem-se, portanto, um novo modelo: os cursos híbridos, em que o estudante utiliza tanto recursos *on-line* quanto encontros presenciais, esses em local externo a sua casa.

De acordo com Lima & Moura (2015), no Ensino Híbrido, a tecnologia é utilizada como uma ferramenta para auxiliar a personalização da aprendizagem, fazendo com que a educação deixe de ser massificada e passe a atender os alunos em ritmos diferentes,



levando em conta os conhecimentos prévios adquiridos por cada um individualmente, o que, também segundo os autores, favoreceria o avanço mais rápido da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a função do professor estaria alinhada a de um tutor de aprendizado, devendo, portanto, identificar problemas e personalizar o ensino, não sendo necessário estarem o aluno e o docente no mesmo local.

Ainda tendo como base os escritos dos autores supracitados, as instituições educacionais, para a aplicação do Ensino Híbrido, devem disponibilizar dispositivos com acesso à internet para uso dos alunos e dos professores, mesmo que não sejam necessários muitos, uma vez que há a possibilidade de realizar atividades em grupos. Os estudiosos afirmam também a necessidade de conscientização quanto ao uso acadêmico dos aparelhos, a fim de evitar que estes sejam utilizados sem o devido fim.

Parece-nos utópica uma realidade tecnológica de qualidade nas escolas do Brasil, por motivos que não são difíceis de se concluir por meio de dados. Utilizando informações disponibilizadas pela pesquisa *TIC – Educação* (CETIC, 2019), apenas 19% dos estudantes de instituições públicas afirmam poder utilizar o Wi-Fi da escola, contra 26% daqueles que frequentam escolas particulares. A pesquisa constatou ainda que 27% dos alunos afirmam não saber da existência de Wi-Fi no local onde estudam. Destaca-se, aqui, que essa pesquisa foi realizada em área urbana. O que pensar sobre a rural?

Com as informações compiladas e abordadas neste capítulo, espera-se que o leitor chegue a algumas conclusões sobre as modalidades de ensino apresentadas, a fim de que avalie possibilidades educacionais. Entende-se, contudo, que a temática não se esgota aqui, mas o contrário é verdadeiro: com os impactos no âmbito educacional gerados pelo atual cenário da saúde no país e no mundo,

uma diversidade de estudos já surgiu, bem como surgirá no futuro. A nossa intenção, como professores(as) e/ou pesquisadores(as) da educação, deve ser a de ler todo o possível para, dentre outros, estarmos aptos(as) para responder à pergunta: Isso é EaD, Ensino Remoto ou Ensino Híbrido?

## HOMESCHOOLING EM ANÁLISE

Em momento anterior, aspectos sobre o Ensino Remoto, o Ensino Híbrido e a Educação a Distância foram abordados, para que não só as diferenças entre essas modalidades fossem desmistificadas, mas também para que questões sociais e pedagógicas que as permeiam fossem discutidas. Nesta etapa do estudo, a modalidade de ensino a ser tratada é o *Homeschooling*.

Mesmo que no Brasil ainda não seja legal, há um diverso debate pelo qual transpassa o *Homeschooling*, o que se deve ao fato de um dos projetos principais do governo atual com relação à educação ser a implementação dessa modalidade de ensino – ainda que com todas as controvérsias a ela relacionadas. Entende-se que, mesmo antes da pandemia, esse assunto já fervilhava entre uma parte da população e do governo.

Além das questões pedagógicas que serão aprofundadas posteriormente, há uma grande problemática social e econômica em torno da educação domiciliar. Uma vez entendido que esse projeto de ensino foi sancionado em países desenvolvidos, muitas famílias de classe média, de classe média alta e alguns parlamentares consideraram viável disseminar e implementar esse projeto num país subdesenvolvido e com um imenso abismo socioeconômico como o Brasil.

Segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED, 2019), instituição sem fins lucrativos fundada no ano de 2010 por iniciativa de um grupo de famílias, a principal causa a ser defendida é a autonomia educacional da família:

Não nos posicionamos contra a escola, mas entendemos que, assim como os pais têm o dever de educar, têm também o direito de fazer a opção pela modalidade de educação dos filhos. Defendemos, portanto, a liberdade, e a prioridade da família na escolha do gênero de instrução a ser ministrado aos seus filhos. Isso com base na Declaração Universal de Direitos Humanos, artigo 26, e no Código Civil Brasileiro, artigo 1.634.

Essa associação, juntamente com seus apoiadores, acredita no autodidatismo do aluno e aponta a escola tradicional como conteudista e inibidora de criatividade, além de defender que a educação domiciliar resguarda crianças e jovens, dentre outros, de pressões sociais inadequadas, da privação do convívio familiar, do retardo do processo de aprendizagem, da passividade no processo de aprendizagem, bem como do desinteresse por aprender.

Essa prática divide opiniões pelo mundo, países como Estados Unidos da América (EUA), Canadá, Reino Unido e Finlândia, por exemplo, adotaram esse método de ensino, e, em contrapartida, na Alemanha e na Suécia essa prática é proibida a ponto de ser considerada criminosa.

Ainda no campo internacional, o pesquisador e PhD Ray (2017) publicou uma pesquisa pelo Instituto Nacional de Pesquisa sobre Educação Domiciliar, nos EUA, cuja abordagem afirma que

existem hoje aproximadamente 2,3 milhões de pessoas que foram educadas em casa nos Estados Unidos. Outra estimativa, verificou que havia até 2010, em torno de 2 milhões de crianças entre 5 e 18 anos que receberam educação domiciliar. Aparentemente, a quantidade de crianças que recebem educação domiciliar cresce entre 2 a 8% ao ano.

A partir de informações de outros países, estabelece-se um comparativo entre eles e o Brasil. Mas como essa prática se dá aqui?

Segundo Moraes (2019), a educação domiciliar por opção é a realidade de cerca de cinco mil famílias brasileiras. O governo

estima, porém, que outras 30 mil têm interesse em adotar esse método, no entanto a prática é considerada ilegal pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

Uma vez que o *Homeschooling* ainda não é regulamentado no Brasil, não há estatísticas cientificamente comprovadas no país, portanto, inexistem dados consistentes para se fazer um paralelo com outros países. Torna-se, ainda, complexa a análise de dados pedagógicos e de rendimento dos alunos, já que não há consenso entre os adeptos na forma de ensino dos filhos. A intenção é que cada família decida sua forma de ensinar, dessa maneira, o que está em questão é a não padronização do ensino, a livre escolha de conteúdos e metodologias.

Nessa prática de ensino, os próprios pais podem ser os tutores de seus filhos, mesmo sem terem formação pedagógica, ou, até mesmo, escolaridade suficiente. A alegação é a de que o livro didático por si só já irá direcionar os pais para um bom trabalho. Entre outras possibilidades, a família também poderá contratar professores particulares para o ensino de seus filhos, além de poder escolher livremente os conteúdos nos quais irão se aprofundar.

Em entrevista, a criadora de um canal no *Youtube* sobre educação domiciliar no lar católico, Patrícia da Silva Porto Vieira, conta que optou pela mudança em 2015, após incômodos na escola do filho mais velho, na época com 8 anos. “A metodologia ensinada não estava condizente com a nossa fé, até por toda a situação que envolve o Brasil hoje, de ideologias e doutrinação nas escolas, a precariedade do ensino”, afirmou. Questionada sobre a relação com a religião, Patrícia disse que a experiência domiciliar permite alinhar o ensino de disciplinas tradicionais com ensinamentos cristãos.

Em contrapartida, os opositores a essa prática argumentam que o processo de aprendizagem não é uma questão simplesmente individual, a relação com o próximo é crucial para a formação do

indivíduo. O aluno precisa do espaço escolar para aprender e conseguir lidar com todo tipo de diferença, seja étnica, racial, religiosa e até mesmo de personalidade. A escola é o ambiente em que o aluno é introduzido à sociedade, com pessoas diferentes dos integrantes de sua família, com as quais também precisa conviver.

De acordo com o STF (2018),

Não é possível, atualmente, o ensino domiciliar (*homeschooling*) como meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover educação. [...] A CF/88, apesar de não o prever expressamente, não proíbe o ensino domiciliar. No entanto, o ensino domiciliar não pode ser atualmente exercido porque não há legislação que regulamente os preceitos e as regras aplicáveis a essa modalidade de ensino. Assim, o ensino domiciliar somente pode ser implementado no Brasil após uma regulamentação por meio de lei na qual sejam previstos mecanismos de avaliação e fiscalização, devendo essa lei respeitar os mandamentos constitucionais que tratam sobre educação.

Por mais que o *Homeschooling* não esteja previsto na Constituição Federal, uma vez que, atualmente, não há uma legislação que o regulamente, essa prática de ensino também não é proibida no Brasil.

É importante ainda deixar claro que, conforme o Artigo 206 da mesma constituição, o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para acessar a instituição escolar e nela permanecer; da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, bem como de divulgar o pensamento; da pluralidade de ideias e de concepções no âmbito pedagógico, e da coexistência de escolas públicas e privadas; do ensino público gratuito em estabelecimento oficiais.

Entende-se que essa modalidade de ensino não consegue atingir a grande maioria dos brasileiros: é uma política para poucos. Muitas famílias precisam que seus filhos frequentem a escola, porquanto não conseguem garantir seu sustento integralmente e contam com o ambiente escolar para suprir essa necessidade. Inúmeros pais trabalham, principalmente os periféricos, e são submetidos a jornadas

de 8 a 12 horas diárias, contando, portanto, com o apoio e a proteção que a escola proporciona a seus filhos. Seguindo esse raciocínio, a igualdade de condições de que trata a constituição já não é respeitada nesse sistema domiciliar educacional.

Outro ponto a ser discutido é o fato de, segundo o Ministro do STF, Alexandre Moraes, a educação domiciliar poder agravar o problema da evasão escolar: “Sem uma regulamentação congressual detalhada, com avaliações pedagógicas e de socialização, teremos evasão escolar travestida de ensino domiciliar.

Além disso, a especialista em Psicologia Educacional da Unicamp, Telma Vinha, explica que a adoção da educação domiciliar dificulta a identificação de abusos, e a escola geralmente ajuda a identificar atitudes com esse viés, o que não aconteceria caso apenas os pais tivessem o compromisso com o ensino dos seus filhos.

Nessa perspectiva, o *Homeschooling* é visto como uma proposta isolacionista, numa época em que as pessoas já são extremamente isoladas, intolerantes e narcisistas. O convívio com a família em tempo integral não seria o melhor caminho para as crianças ampliarem suas formas de pensar e seus horizontes de vida.

Além de todas as questões supracitadas, a prática de ensino domiciliar pode passar a falsa ideia de que qualquer pessoa é capaz de educar, independentemente de sua escolaridade, sem levar em consideração que o ato educativo está longe de ser uma tarefa simples. Nem todos os pais estão preparados para educar pedagogicamente sua prole simplesmente por serem pais.

A partir das informações aqui elencadas, é possível identificar aspectos que evidenciam a necessidade de uma discussão mais cautelosa e menos utópica no que tange ao *Homeschooling*. Configura-se urgente um profundo debate a respeito dessa prática, que relativiza o trabalho do professor mediador, desvalorizando ainda mais sua peremptória utilidade social.



Se adotarmos como exemplo o contexto pandêmico que vivenciamos, é possível perceber que o docente, o qual já enfrenta condições de trabalho não muito favoráveis num mundo sem pandemia, encontra-se chafurdado em novos percalços que acentuam ainda mais as dificuldades pelas quais passa, como salários ínfimos, jornadas de trabalho exaustivas, desvalorização social, inaptidão com aparelhos eletrônicos, além da falta de recursos para a obtenção destes.

Segundo Ferreira e Barbosa (2020, p. 10), foi necessária uma readaptação completa do trabalho do corpo docente, que a fez por conta própria e em curto espaço de tempo, de forma que as demandas atuais de realização de atividades pedagógicas não presenciais fossem atendidas.

Assim, a pandemia evidencia a necessidade, em âmbito educacional, da atuação do professor, profissional devidamente capacitado para exercer suas funções, uma vez que, de acordo com Masetto (2010, p. 68), ele exerce um papel fundamental e duradouro, colaborando, dentre outros, para que, nesta sociedade tecnológica, seus alunos aprendam a buscar informações, identificar fontes confiáveis e atuais, selecionando, criticando e aplicando tais dados ao seu mundo intelectual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este escrito é finalizado com uma certeza: o âmbito educacional não é um campo de fácil reflexão e de consenso absoluto, o que não justifica, entretanto, o fato de muitos, ao abordarem a temática, não prezarem por um estudo criterioso e comprometido.

Nestas breves páginas, buscou-se mostrar, fundamentando-se em legislações e em pesquisadores sobre os tópicos aqui tratados, a

importância de se desenvolver uma discussão sobre as modalidades de ensino de maneira mais cuidadosa e fundamentada em autoridades no assunto, não apenas tomando como determinantes aspectos subjetivos.

Com as reflexões e análises tecidas ao longo deste trabalho, foi possível reafirmar o fato de que a educação é um mecanismo de extrema relevância para a sociedade e que passa por transformações frequentes, de acordo com novas vertentes de estudo e contextos vivenciados pela sociedade de maneira geral.

O assunto, porém, não se esgota aqui, uma vez que, levando em conta o contexto pandêmico, trata-se de uma discussão jamais concretizada antes. Almeja-se, portanto, contribuir para a vasta quantidade de estudos que emergem a partir da realidade vivida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR. *Quem somos*. Disponível em: <<https://aned.org.br/sobre-nos/quem-somos-aned>> Acesso em: 25 ago. 2020.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 25 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 25 mai. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm)> Acesso em: 14 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em: 16 ago. 2020.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC). *TIC – Domicílios 2019*. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A4/>> Acesso em: 17 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. *TIC – Educação 2019*. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/tics/educacao/2019/escolas-urbanas-alunos/F1/>> Acesso em: 25 ago. 2020.

CHAVES, E. *Tecnologia na Educação, Ensino a Distância, e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia: Conceituação Básica*. 1999. Revista de Educação, PUC – Campinas, v. 3, n. 7, pp. 29-43.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Nota de Esclarecimento*. Disponível em: [https://undime.org.br/uploads/documentos/phpdBTE6G\\_5e751f60aa1ee.pdf](https://undime.org.br/uploads/documentos/phpdBTE6G_5e751f60aa1ee.pdf). Acesso em: 25 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 25 ago 2020.

DIREITO EM TESE. *O Homeschooling é permitido no Brasil?* Disponível em: <<https://direitoemtese.com.br/o-homeschooling-e-permitido-no-brasil/>> Acesso em: 23 ago. 2020.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. *Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em 26 set. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. *Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

JORNAL O COMPASSO. *Ensino domiciliar: o que muda com a legalização proposta pelo governo Bolsonaro*. 2019. Disponível em: <<https://jornalnocompasso.com.br/2019/02/15/ensino-domiciliar-o-que-muda-com-a-legalizacao-proposta-pelo-governo-bolsonaro/>> Acesso em: 21 ago. 2020.

KEEGAN, D.; HOLMBERG, B.; MOORE, M. *et al. Distance Education International Perspectives*. London: Routledge, 1991.

LIMA, L. H.; MOURA, F. R. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MASETTO, M. T. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, 2010.

OLIVEIRA, H. V; SOUZA, F. S. *Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19)*. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 2, n. 5, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Folha informativa COVID-19 – Brasil*. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>> Acesso em: 14 ago. 2020.

# PARTE IV

**Campo  
de estudos  
e improvisos  
do ensino  
remoto**



# 16

*Rondon Marques Rosa*

*Mônica Machado*

*Juliana Bach Viana*

*Débora de Castro Moreira Mesquita*

**Conflitos da mediação  
tecnológica na pandemia:**  
uma análise sobre o acesso  
ao aplicativo SME Carioca 2020



#### Resumo:

O estudo se propõe a analisar a receptividade do aplicativo SME Carioca, a partir dos comentários - principalmente de responsáveis por estudantes do ensino fundamental - na publicação na página do Facebook da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A partir das reflexões com pontos de contato com o campo da antropologia digital foi proposta uma análise do conteúdo das interações (BARDIN, 2016), que orientou a categorização dos comentários sob quatro eixos, na tentativa de compreender as potências e divergências do aplicativo e os conflitos de mediação gerados. Na categorização dos dados foram percebidas quatro vertentes de posicionamento que foram identificadas como as questões socioeconômicas, a necessidade da literacia digital, ocupando o lugar da mediação e performatividade.

Palavras-chave: Antropologia digital. Mediação pedagógica. Comunidade escolar. Psicossociologia. Pandemia.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ambiente educacional foi intimamente afetado com a decretação do isolamento social causado pela disseminação do novo coronavírus, que se espalhou por todo o mundo. O risco de contaminação pela Covid-19 levou à suspensão das atividades presenciais de forma abrupta, a partir da decretação da pandemia pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020. As instituições de ensino, seja da educação básica ou de nível superior, passaram a lidar com uma nova relação, mediada pelos meios tecnológicos, sem que tivessem tempo de se organizar para essa nova forma de contato.

Na tentativa de dirimir o distanciamento e os prejuízos para o processo educacional, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro disponibilizou um aplicativo com conteúdo pedagógico. O recurso chamado SME Carioca 2020 foi divulgado menos de duas semanas depois da interrupção das aulas, no dia 23 de março de 2020. O anúncio causou uma grande quantidade de interações, material que utilizaremos como base para a nossa análise. Verificaremos a recepção da proposta de ensino remoto por intermédio dos comentários que os internautas fizeram na postagem feita pela Secretaria na plataforma Facebook<sup>1</sup>. Com as ponderações, pretendemos realizar ainda um exercício reflexivo para o cenário futuro da Educação no Brasil.

Ainda que não se trate de uma etnografia, do ponto de vista metodológico, a análise comparativa das relações com e sem a mediação tecnológica parte dos pressupostos das teorias da antropologia digital de tradição inglesa, que mostra aproximações nos dois ambientes. A Theory of Attainment (MILLER, 2016a; MILLER, 2016b, MACHADO, 2018) propõe que as novas tecnologias alteram as

1 Postagem na página da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/smecariocarj/photos/a.2464188456959775/3420128928032385/?type=3&theater> - Acesso em: 26 jun. 2020.

formas como as pessoas passam a entender o mundo a sua volta, não como um universo distinto e sim com uma das formas de expressão e de estabelecimento de contatos com os outros à sua volta. Etnografias que investigam a intermediação tecnológica confirmam a expressão das relações sociais de forma paralela quando se fala tanto no on-line e no *off-line* (HORST; MILLER, 2012). O uso de plataformas digitais é um dos recursos mais usuais para verificar essas formas de contato da sociedade, entre os mais efetivos estão o *Facebook*, o *Twitter*, o *Flickr*, o *You Tube* e o *Wikipedia* (VAN DIJCK, 2013).

A averiguação das interações será feita com o uso da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) para estabelecer métodos que permitam estruturar as ponderações e identificar o que está além das questões explícitas no texto. Com isso, examinamos os dados constantes da publicação relacionada com o aplicativo SME Carioca 2020. Por ser um recurso tecnológico de suporte educativo, avaliaremos as alterações que ele pode gerar nesse campo, inclusive enquanto um possível substituto do papel de mediador do docente. Entendemos que o processo de ensino/aprendizagem é efetivado nas interações, sendo a relação entre professor e estudante um ponto fundamental para o seu melhor aproveitamento (FREIRE, 1979). A produção do conhecimento demanda a estimulação de forma planejada e o uso de metodologias adequadas.

## MAPEAMENTO DO CAMPO E CONCEITOS

Neste artigo, realizaremos uma análise dos comentários na publicação de lançamento do aplicativo SME Carioca 2020, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Mesmo entendendo que as relações sociais mediadas pela tecnologia apresentam traços dos contatos anteriores, conforme argumentam diversos trabalhos

realizados sob a ótica da antropologia digital (MILLER, 2016a; MILLER, 2016b, MACHADO, 2018), percebemos uma resistência maior quando o que está em questão é a aproximação dos aparatos tecnológicos com as práticas pedagógicas. É nesse processo de integração que colocaremos foco, buscando a identificação das questões envolvendo a escola, os estudantes e os familiares em um momento que as atividades educativas presenciais deixam de ocorrer e passam a ter nos meios digitais sua única referência.

Nesse processo, a mediação que era realizada pelo docente passa a ser ocupada pelo suporte tecnológico. O novo formato pode causar interferências nos ganhos obtidos nas relações diretas, já que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 23). O planejamento e a execução das ações pedagógicas são estruturados em aspectos sociais e com adequações individualizadas, de acordo com a percepção do professor. A partir desta atenção ao contexto, torna-se possível o melhor desenvolvimento de práticas educativo-críticas, entendendo-as como um processo colaborativo de construção.

Com a interrupção repentina das atividades escolares presenciais, o gerenciamento do conhecimento desloca-se para os pais e responsáveis que passam a ter que orientar a rotina de estudos com o uso do suporte digital, independente da formação que eles possuem. Somente no município do Rio de Janeiro são 5.581 escolas públicas e privadas<sup>2</sup>, sendo que 1.542 são escolas da rede pública da educação básica<sup>3</sup>. A suspensão das aulas afetou diretamente 641.564 alunos da

2 Dados do Censo Escolar de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 05 jul. 2020.

3 Dados da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em levantamento de abril de 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em: 05 jul. 2020.

rede municipal, que passaram a contar com o aplicativo na tentativa de substituição do trabalho de mediação dos 39.815 professores.

A página do Facebook da SME-RJ foi criada em 12 de novembro de 2018 e, em geral, as publicações visam divulgar conteúdos culturais ou informar sobre temas relacionados à área da educação. Apesar do grande volume de postagens, a frequência não é regular. Foram observados temas mais recorrentes, como clippings, vídeos de estudantes, indicação de palestras, e, por conta da pandemia, informações sobre decretos relativos à suspensão das aulas e atualizações sobre o contágio pela Covid-19. Os textos têm tom formal, embora desejem buscar uma aproximação com o público. Raras vezes os comentários deixados pelos leitores nas postagens são respondidos pela SME.

O SME Carioca 2020 é um aplicativo que contém atividades pedagógicas voltadas a estudantes desde a pré-escola até o ensino de jovens e adultos, em uma plataforma intuitiva para acesso tanto no celular, quanto no computador. No entanto, para acessar as apostilas de exercícios com jogos e outras atividades lúdicas, links de vídeos e livros paradidáticos o usuário precisa ter disponível uma conexão com a internet. Mesmo não possuindo formas de interações on-line, a ferramenta é anunciada como facilitadora do processo de educação neste momento de isolamento social. Lançado em 19 de março de 2020, o *app* obteve em apenas três dias mais de 210 mil acessos<sup>4</sup>.

Para promover a análise sobre os comentários localizados na publicação feita no Facebook, usaremos a base conceitual da antropologia digital ao entender as relações sociais mediadas pela tecnologia como carregadas de elementos das demais formas de conexão, como é explicitado na série de etnografias descritas no

4 Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/03/23/alunos-da-rede-municipal-do-rio-podem-acessar-conteudo-das-aulas-por-meio-de-aplicativo.ghtml>  
Acesso em: 05 jul. 2020.

livro *Digital Anthropology* (HORST; MILLER; 2012). O entendimento do campo teórico da antropologia digital trabalha com as seguintes conceituações: 1) ocorre uma intensificação das proposições de pensamento binário com a intensificação dos meios digitais, como efeitos diversos, dando maior visibilidade em aspectos universais e particulares ao mesmo tempo; 2) mesmo os meios digitais disponibilizando outros formatos de interação, a mediação não seria maior mas poderia ser uma ferramenta útil na análise das condutas; 3) entre as diversas possibilidades de formatos de análise, os procedimentos etnográficos, mesmo no meio digital, permitem a obtenção de uma visão holística típica da antropologia; 4) com as práticas das redes sociais é possível traçar padrões culturais e expor as questões relacionadas ao ambiente digital, mesmo que não sejam generalistas; 5) configura-se por fluxos de crescimento e redução de discussões temáticas, como as da política e da privacidade; e 6) que as conclusões das pesquisas em meios digitais têm uma materialidade semelhantes aos demais formatos tradicionais. Nesses princípios temos justificativas para entender os dois campos como intimamente integrados, sendo necessárias alternâncias e frequentes revisões. Vemos as instâncias como não apartadas, já que

o digital, como toda a cultura material, é mais do que um substrato; está se tornando uma parte constitutiva do que nos torna humanos. [...] o surgimento da antropologia digital como sub-campo de maneira mais geral, é uma oposição resoluta a todas as abordagens que implicam que o fato de tornar-se digital nos tornou menos humanos, menos autênticos ou mais mediados. Além de sermos humanos no mundo digital, o digital também oferece muitas novas oportunidades para a antropologia nos ajudar a entender o que significa ser humano<sup>5</sup> (HORST; MILLER, 2012, p. 03).

- 5 "the digital, as all material culture, is more than a substrate; it is becoming a constitutive part of what makes us human [...] the emergence of digital anthropology as a subfield more generally, is in resolute opposition to all approaches that imply that becoming digital has either rendered us less human, less authentic or more mediated. Not only are we just as human within the digital world, the digital also provides many new opportunities for anthropology to help us understand what it means to be human" (tradução nossa).



Pesquisas realizadas em diferentes países mostram realidades também variáveis com a maior ou menor aceitação do uso das mídias de acordo com as diferentes camadas sociais observadas. No livro *Social Media in an English Village*, Miller (2016a) analisa a influência da mídia digital no ambiente educativo em três formatos de relações: entre os próprios estudantes, deles com os professores e da escola com os pais. Foi observado que os jovens apresentam um maior interesse no uso das mídias digitais aplicada à educação por perceberem a possibilidade de ganhos futuros, o que nem sempre acontece com os familiares e com os professores. A aceitabilidade maior dos estudantes está relacionada com a inserção natural das ferramentas tecnológicas no cotidiano deles, o que facilitaria a inclusão de tais ferramentas nos processos pedagógicos. A aceitação dos pais pode revelar traços da condição social, sendo que os de maior poder aquisitivo tendem a ter maior interesse na integração das ferramentas pela facilidade de acesso e conhecimento sobre a comunicação digital. Nessa perspectiva, a dificuldade do acesso colabora para um cenário de agravamento da desigualdade, uma vez que as “novas TIC podem ampliar o abismo entre esses novos cosmopolitas em relação às famílias mais pobres e menos instruídas, que acabam enfrentando mais uma barreira à inclusão social”<sup>6</sup> (MILLER, 2016a, p. 72). O alto grau de desigualdade é equiparado entre o Brasil, a China e o Sul da Índia, onde as escolas apresentam desmotivação com o processo educativo. Independentemente deste fato, nesses casos os estudantes indicam o interesse no uso das ferramentas digitais, mesmo com o uso suplementar de formação e para contatos pessoais.

Devido à variação que os dispositivos podem revelar em cada localidade, faz-se necessário uma contextualização da cultura na qual a relação se estabelece, bem como o público e as questões envolvidas. Essas questões nem sempre estão apresentadas explicitamente no texto dos comentários analisados, por isso optamos pelo método da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), com a realização de uma

6 “new ICTs may widen the gulf between these new cosmopolitans and poorer, less well educated families, who end up facing yet another barrier to social inclusion” (tradução nossa).

investigação minuciosa dos dados na postagem sobre o SME Carioca. O interesse pelo o que está implícito, mesmo que não textualmente mas sim ao se considerar o contexto no qual a mensagem está inserida, justifica-se por não ser, pelo menos não unicamente, uma leitura literal,

mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (BARDIN, 2016, p. 47).

Em uma leitura atenta as proposições são confirmadas ou rechaçadas ou ainda direcionadas para vertentes mais amplas, o que é possível com a descrição sistematizada inferindo os pontos chave da análise. O olhar é colocado nas condições de produção dos discursos, centrado no processo. A interpretação pode levar a indícios das motivações de produção dos enunciados e permite projetar possíveis efeitos.

Nesse entendimento, buscamos nos comentários postados na página da SME indicadores referenciais dessa análise, com a busca de temáticas regulares tendo cada comentário como unidade de codificação<sup>7</sup> (BARDIN, 2016). Essas interações foram categorizadas, de acordo com a frequência de incidência das temáticas. A publicação do SME Carioca 2020 teve 996 compartilhamentos e 347 comentários, entre os comentários, 209 foram realizados diretamente na postagem e 138 como respostas nos compartilhamentos. Dos 209 comentários elaborados na página da Secretaria selecionamos 177 dos quais 76 apontavam a necessidade de orientação de um mediador, 54 continham assuntos da condição socioeconômica dessas pessoas, 30 revelavam dificuldade no uso dos recursos digitais e 17 expressavam posicionamento relacionado à performance pessoal. Os descartados

7 Bardin propõe que cada frase seja considerada como uma unidade de codificação em análises temáticas.

eram apenas marcações de terceiros, emojis, risadas, respostas sem relação com o aplicativo ou com a Secretaria e promoção de serviços.

## OS DADOS E O CONTEÚDO ANALISADO

Para a análise de conteúdo, contextualizaremos o ambiente no qual se deu a divulgação do SME Carioca 2020, após a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia. Essa foi a terceira postagem, sendo que a primeira indicava que as atividades seriam feitas em casa com o apoio do *WhatsApp* e a segunda, em 19 de março, apresentava o aplicativo superficialmente. Em 23 de março ocorreu a publicação que analisamos com uma imagem escrito “atenção” em destaque, seguida da explicação das formas de uso e sugerindo que as atividades fossem lidas em algum dispositivo e respondidas no caderno ou oralmente. O link aparecia na imagem sem a possibilidade de ser clicado para o redirecionamento, sendo necessário copiar manualmente o endereço digital. Na legenda, consta a frase “NÃO há necessidade de impressão!!!!” e a hashtag #somosasmecarioca<sup>8</sup>.

As aulas foram suspensas, no Rio de Janeiro, pelo decreto de 13 de março de 2020, com a previsão inicial de fechar os estabelecimentos de ensino de 16 a 20 de março, mantendo os refeitórios funcionando. A previsão foi revista e a incerteza dos envolvidos aumentou, uma vez que a cidade se tornou um dos maiores centros de propagação da Covid-19 no país. É importante ressaltar que a rede pública municipal atende majoritariamente às classes menos favorecidas, o que faz com que as escolas assumam papéis adicionais como suporte no acesso a programas de assistência, como o Bolsa Família ou Cartão-Alimentação. A merenda escolar também se configura como suporte adicional ao fornecer uma importante complementação da refeição diária dos estudantes.

8 Publicação na página da SME no Facebook sobre o aplicativo SME Carioca 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/smecariocarj/photos/a.2464188456959775/3420128928032385/?type=3&theater> - Acesso em 31 de julho de 2020.

A maioria dos 177 comentários foi realizada por mulheres (94,3%) enquanto apenas 4,5% por homens e 1,1% por perfis institucionais. A predominância feminina indica a cultura de maior responsabilização dos cuidados familiares por esse gênero, bem como estabelece uma correlação com o perfil das professoras, que são maioria na educação básica. O Censo Demográfico de 2010 mostrou que mais da metade das famílias do Rio de Janeiro (54,82%) são compostas por mulher com filhos e sem cônjuges. Mais que o dobro em relação aos 22% que representam os lares compostos por casais<sup>9</sup>.

Outro ponto de interferência no processo foi a falta do planejamento, explicitada pela ausência de instruções e explicações sobre o uso do aplicativo e sobre a distribuição de cestas básicas pela Secretaria. Dos 348 comentários somente um foi respondido pela SME informando de outros materiais seriam disponibilizados ao longo da semana e agradecendo o contato. A seguir, apresentaremos mostraremos exemplos e apontaremos os direcionamentos indicados pelas quatro categorias verificadas: a presença das questões socioeconômicas, a necessidade da literacia, a ocupação do espaço de mediação e a expressão da performatividade<sup>10</sup>.

O processo de análise deu-se a partir da organização dos dados nas temáticas abordadas. Em um segundo momento, além da observação da frequência de ocorrências, foram esmiuçados os elementos aos quais os textos se referiam, o que, ao se levar em consideração o contexto em que foram produzidos, permitiu a inferência sobre fatores subjacentes que orientou a separação dos comentários em quatro macro divisões: questões socioeconômicas, literacia digital, lugar da mediação e performatividade (tabela 1).

9 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/pesquisa/23/24161>. Acesso e 06 de julho 2020

10 Generalização do uso do termo inicialmente conhecido nos estudos de Judith Butler como «performatividade de gênero» e que aqui aplicamos para a necessidade de expressão dos sujeitos no intento de atender às demandas da sociedade, entendendo que os comportamentos do corpo são efeito de produções marcadas historicamente e culturalmente (BORBA, 2014)

Tabela 1: Categorização dos comentários

Categoria	Componentes	Exemplos	Qtde
Questões socioeconômicas	Auxílios governamentais, cestas básicas, merenda escolar ou cartão cidadão.	“em relação a cesta básica que dariam na escola e vdd??”	54
	Acesso à internet, proporção de membros da família e quantidade de dispositivos.	“Eu não tenho computador. Estou desempregada. Só meu esposo Internet só do celular Pq pra baixa tem ter Net ou Wi-Fi”	
Literacia digital	Incompreensão dos mecanismos	“qual o site para abrir e pegar os exercícios”	30
	Dificuldade na navegação e no uso das ferramentas.	“pelo celular não consigo ampliar imagem pra ler não tenho como imprimir”	
	Incompreensão da função da página do FB da SME	“Boa noite, não mandaram ainda para o zap da minha filha”	
Lugar da mediação	Respostas genéricas aos pedidos de orientações	“Pode ler no celular e responder no caderno. Nem precisa copiar a questão. Coloca o número da página, número da questão e a resposta.”	76
	Conselhos didáticos aos responsáveis	“E aos pais q sentirem dificuldade em explicar, vai revisando matérias do ano passado, começo de ano, muito da matéria é complemento do último bimestre do ano anterior.”	
	Orientações de como usar o aplicativo	“tem um quadrado escrito assim. Material didático. Ai Vc clica aí vai aparecer o ano. Lá tem o livro completo”	
	Sugestões para a melhoria das atividades ou da dinâmica	“Acho que deveria falar um pouco do corona vírus e mas da matéria que eles estudam português matemática história ciência”	
Performatividade	Depoimentos sobre rotinas de estudos usando materiais do próprio acervo.	“Esse livro minha filha ganhou na escola pouco antes de parar. Ela faz todos os dias um pouco de tarefas de cada matéria.”	17
	Depoimentos sobre rotinas de estudos usando atividades do aplicativo	“também imprimir meu filho é do terceiro ano e tem muitas ilustrações desenhos achei melhor só imprimir o complementar.”	
<b>Total:</b>		<b>177</b>	

Fonte: A tabela foi criada pelos autores para fins de apresentação neste artigo.

## QUESTÕES SOCIOECONÔMICAS COMO CENTRALIDADE

Por se tratar de uma divulgação feita pela Secretaria Municipal de Educação, com o foco na apresentação de um dispositivo de suporte pedagógico, a expectativa era de encontrar conteúdos basicamente direcionados às questões relacionadas com a escola e com o uso de ferramentas tecnológicas. No entanto, verificamos que um número expressivo de posicionamentos envolvia elementos fora desse contexto, abordando demandas de acesso às questões de suporte assistencial, como a solicitação de cestas básicas e o cadastramento para auxílios governamentais. O que em um primeiro momento parece desviante, adquire sentido quando situamos as escolas como intermediadoras no acesso a tais programas oferecidos pelo poder público, o que fez o questionamento ganhar destaque nas redes sociais. Um terço dos comentários analisados, 54 interações, mostram essa demanda pela resolução de questões socioeconômicas.

Além do suporte adicional de acesso aos benefícios, as questões socioeconômicas também aparecem em discussões a respeito da impressão do material disponibilizado. A postagem destaca que não é necessário imprimir o conteúdo, mesmo assim muitos apontaram o custo que essa ação teria como um dificultador, o que mostra que o funcionamento prático do aplicativo não satisfaz a todos. Essa insatisfação parece ainda maior nos primeiros anos de estudos, quando os exercícios com os traços no papel são determinantes para o desenvolvimento cognitivo.

Outro dificultador é a ausência de equipamentos que possibilitem a conexão e a realização das tarefas, como é o caso de uma mãe de estudante que justifica: “Mas da msm forma. Eu não tenho computador. Estou desempregada. Só meu esposo Internet só do celular Pq pra baixa tem ter Net ou Wi-Fi” (comentário de uma internauta). A dificuldade de



aquisição de dispositivos tecnológicos e de acesso à internet está ligada, nesse e em outros casos, a outros fatores que denotam a condição social da família, o que nos mostra que a estratégia de substituição das atividades pedagógicas pelo uso do aplicativo tem maior dificuldade de efetivar nas camadas com renda mais baixa.

## DEMANDAS PELA LITERACIA DIGITAL

A maioria das postagens manifesta o posicionamento de mães (inferido pelas informações ou posicionamentos), o que indica a falta de entendimento do funcionamento da ferramenta reforça a necessidade de investimentos para a literacia digital não só dos estudantes, mas também dos responsáveis. Sem ter o contato com os meios tecnológicos em suas práticas diárias e sem a preparação para uma relação mediada digitalmente com o cenário da pandemia, a efetivação dos propósitos do SME Carioca 2020 se torna mais complexo. Um dos exemplos da falta de entendimento do funcionamento está no questionamento de uma mulher sobre link, que aparece destacado na cor vermelha na postagem: “Gente alguém pode me mandar o link de onde acho essas tarefas pra minha filha fazer? Obrigado” (comentário de uma internauta). A dificuldade de interação aparece em 16,9% dos comentários da postagem, com um total de 30 manifestações.

Nos estudos relacionados, percebemos o entendimento que a inserção das ferramentas digitais nas rotinas sociais beneficiaria a integração delas nas práticas pedagógicas, no entendimento do “conceito de ‘aprendizado conectado’, que enfatiza a interatividade contínua e o aprendizado ‘ativo’, representa a vanguarda da teoria educacional em geral”<sup>11</sup> (MILLER, 2016a, p. 75). Nessa perspectiva, estudos com jovens americanos mostram que o uso feito por eles na

11 “Concept of ‘connected learning’, which stresses continued interactivity and ‘active’ learning, represents the vanguard of educational theory more generally” (tradução nossa).

busca do conhecimento ainda se configura mais como um processo de educação não formal, que conta com a predisposição deles para o aprendizado e para a interação frequente.

## A MEDIAÇÃO NO AMBIENTE DIGITAL

Entendendo o processo educativo como produzido colaborativamente, os professores assumem nessa dinâmica a função de mediação para a facilitar o aprendizado, o que se altera quando essa relação é substituída pelo uso de ferramentas digitais. A mudança das práticas presenciais na escola para as atividades mediadas com a pandemia ocorreu sem o devido planejamento e preparação o que prejudica a efetivação do processo pedagógico da forma devida, já que "saber ensinar, não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção e construção" (FREIRE, 1996, p. 47).

A falta da mediação presencial é revelada nos comentários como uma forma de desamparo pela ruptura do suporte regular na relação da família com a escola. A busca e oferta de apoio nesse processo de mediação pode ser exemplificado em uma troca de mensagens entre uma mãe, supostamente, e por uma usuária que se identifica em seu perfil como professora: "Eu preferi imprimir, sem problema né?" (comentário de uma internauta - "mãe"). A resposta apresenta um posicionamento que difere do institucional, ao apontar: "Problema nenhum, flor! Fica até mais fácil pra sua criança realizar as atividades e apresentar na escola quando retornarmos" (comentário de uma internauta - "professora"). A insegurança quanto às tarefas que passaram a ser atribuídas aos responsáveis e a resposta fortuita de uma professora aparentemente desconhecida para a autora da pergunta denota a falta de planejamento e o despreparo naturalizado de uso desse tipo de plataforma. Vários comentários apontam para um movimento voluntário de dar suporte no processo educativo,

função que em momento algum foi assumida pela equipe da SME, uma vez que nenhum das dúvidas quanto à aplicação do conteúdo do aplicativo foi respondida, mesmo que genericamente. Ações como essa foram percebidas em 42,9% dos comentários investigados, mas não é possível confirmar o perfil profissional de todos os envolvidos neste tipo de conversa, o que sugere que muitas vezes os próprios responsáveis tentavam ponderar sobre as dúvidas emergentes no processo. A busca do suporte mútuo é vista como uma característica típica dos moradores de regiões periféricas, sendo que “a apropriação e o uso da mídia social entre as pessoas jovens na favela refletem essa cultura de sociabilidade” (MACHADO, 2018, p. 54).

## A PERFORMATIVIDADE NA INTERAÇÃO VIRTUAL

Em 17 comentários a característica que mais chamou a atenção foi justamente o contraste dessas mensagens em relação aos demais. Enquanto a grande maioria expressava algum tipo de dificuldade na assimilação do novo contexto educacional, tais publicações externavam experiências positivas no processo de ensino domiciliar. Percebe-se, então, a construção de imagens superiorizadas de eficiência e proatividade, ainda que muitos desses depoimentos revelem uma falta de compreensão das implicações mais profundas da nova dinâmica proposta ou mesmo uma falta de perspectiva da duração da suspensão das atividades cotidianas por conta da pandemia, uma vez que se trata de publicações feitas no início do período de isolamento.

Raquel Recuero (2012) argumenta que, no ciberespaço, as presenças se dão através de atos performativos e identitários, que envolvem a construção de representações do eu. Nos comentários analisados, pode-se descrever uma atitude às vezes até competitiva e centrada em discursos performativos de representação de si, que apontam para o que pode ser compreendido como uma autoafirmação:

“Tb acho que o assunto deveria ser misto pq só coronc vírus ninguém aguenta! Vou adaptar pois tenho muitos livros didáticos em casa e já tenho k habito de fazer muitas coisas com os meus filhos! É uma boa oportunidade da verdadeira responsabilidade que temos na educação escotar deles e de fortalecer o vínculo com a criança!” (comentário de uma internauta)

Ainda que se possa considerar que a motivação para a publicação de tal mensagem seja o compartilhamento de uma visão positiva diante de uma situação tão extrema como uma pandemia, tal tipo discurso revela tanto a não compreensão das formas de uso do aplicativo SME Carioca, já que o conteúdo relacionado ao coronavírus constitui apenas uma pequena parte do material disponibilizado, como destoa significativamente dos demais, principalmente se levarmos em consideração que dispor de material didático em casa, ser capacitada para adaptar os conteúdos desses livros e para aplicá-los aos filhos no ambiente domiciliar pode não ser uma realidade para a maioria dessas mulheres que comentaram a publicação em questão.

Na visão de Miller (2016b, p. 04), as mídias sociais facilitam e induzem o relacionamento social, tornando-nos “menos individualistas e menos autônomos”. A necessidade de apresentar uma performance diferenciada em relação aos seus pares, expondo publicamente a imagem de um aluno/família mais interessada e esforçada em relação a progressão individual na escala educacional (sem, no entanto, um comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem integral), corrobora o argumento que Miller desenvolve em outra obra, em que afirma que “a mídia social está sendo cada vez mais usada pelos pais para avaliar sua própria proficiência na educação dos filhos, levando os pais a se sentirem competitivos em relação à comparação entre seus filhos e seus pares”<sup>12</sup> (MILLER, 2016a, p. 83). No entanto, percebe-se,

12 “Social media is increasingly being used by parents to assess their own proficiency in child raising, leading to parents feeling competitive about how their children compare to their peers” (tradução nossa).

pelo menos no âmbito das reações à postagem da SME, uma total ausência de questionamento quanto aos indicadores de desenvolvimento do conhecimento, desconsiderando que, muitas vezes, o estímulo intelectual é efetivado pelas dúvidas e não tanto pelas certezas.

Nesse sentido, é significativo que nos comentários agrupados nesta categoria a performatividade esteja ligada à prática do ensino formal, exaltando o uso de livros e apostilas, a realização de tarefas e com ênfase no aspecto material. Dos 17 comentários, 5 afirmam estar realizando exercícios retirados de livros do acervo pessoal, 4 estão utilizando as atividades do aplicativo anotando as respostas em folhas e 8 revelam a opção por imprimir o material, ainda que seja orientado o contrário. Para além da questão econômica referente ao custo da impressão, ao se navegar pelo *app* SME Carioca é possível perceber que não se trata apenas de atividades para serem respondidas no caderno ou oralmente. A plataforma disponibiliza uma série de vídeos com contações de histórias e/ou entrevistas com autores, jogos virtuais, atividades de elaboração de histórias utilizando a plataforma *Google Forms*, entre outras ferramentas que se afastam do modelo tradicional do papel e lápis. Nenhum dos 177 comentários analisados mencionou qualquer tipo de utilização de tais recursos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROJEÇÕES

A análise dos comentários deixados pelos internautas quanto à publicação apresentando o aplicativo SME Carioca certamente não teria levantado as mesmas questões caso a metodologia adotada não considerasse o contexto mais amplo no qual ela ocorre. Verifica-se que questões existentes nas relações presenciais refletem diretamente nas interações, corroborando o argumento de Horst e Miller (2012), de que seria impossível a separação dos mundos *on* e *off-line*,

já que não se vive em cada um deles separadamente. Questões socioeconômicas, dificuldades quanto a literacia digital, papel da mediação e performatividade foram as quatro características que se destacaram e orientaram a formação das categorias de análise desenvolvidas neste estudo. Como destaca Van Djick (2013), as plataformas digitais estabelecem formas de conversação moldadas através das suas arquiteturas de participação, no entanto, a maneira como os usuários se apropriam desses dispositivos permite que nessa dinâmica apareçam desdobramentos inesperados, desviando o resultado do seu propósito inicial. Assim, consideramos que perceber tal riqueza de atravessamentos numa postagem que tem o propósito específico de apresentar um novo aplicativo corrobora os argumentos que constituem os princípios da antropologia digital. Segundo esta perspectiva, as interações no ambiente on-line revelam aspectos tanto locais como globais da cultura na qual estão inseridas e tais relações socioculturais são capazes de produzir impactos nas mídias sociais, mais do que as relações são impactadas pelas TICs (HORST; MILLER, 2012; MILLER ET AL, 2016a; MACHADO; 2018).

Tal entendimento sinaliza que as problemáticas sociais existentes continuarão a impactar futuras ações educativas, especialmente as que envolvam o uso das tecnologias digitais. Apesar de elencadas quatro categorias diferentes, destacamos as questões de cunho social e econômico como fator que, de alguma forma, perpassa todos as outras categorias. Embora o estudo restrinja-se a observar o campo da educação, acreditamos que tal característica seja reflexo da dificuldade brasileira de desenvolvimento de políticas sociais mais amplas, causando o aprofundamento do desnivelamento social que prejudica a promoção de oportunidades mais igualitárias a todos os estudantes do país.

Ainda que se trate de um momento inusitado e desafiador por conta da situação de pandemia, percebe-se a total ausência de



preparo ou capacitação para o bom uso do recurso proposto. A falta de acesso à internet é apenas um entre diversos dificultadores para que o processo de ensino pudesse ser continuado de forma remota. Os problemas de literacia, a instabilidade econômica, as dificuldades de comunicação entre escola e estudantes, a necessidade de uma orientação conduzida por profissionais capacitados e conhecedores da realidade dos estudantes e a ausência de uma postura mais disposta a esclarecer dúvidas por parte da SME são alguns entre vários fatores que destacamos como capazes de interferir diretamente no nível de aproveitamento do recurso em questão.

A minimização do papel do professor como elemento mediador coloca-se como preocupante, já que, em um cenário caracterizado por estratégias automatizadas como o uso de aplicativos ou videoaulas, fica comprometida a possibilidade de uma atenção mais adequada ao perfil particular do estudante ou de um grupo de estudantes. A massificação do uso de recursos digitais tende a aumentar a literacia já que promove uma familiarização com a linguagem, no entanto, deve-se destacar que o acesso a novas ferramentas e aos novos dispositivos está se transformando cada vez mais numa corrida em que cada um sai de um ponto de partida diferente. Nesse processo em que a construção do conhecimento passa a se aproximar de um modelo 1:N (um para muitos), as mensurações de resultados tendem a perder seu aspecto relacional e se tornarem mais objetivas, culminando num processo em que a estratificação social se torna ainda mais evidente.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORBA, Rodrigo. *A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais*. Cafajeste. Pagu, Campinas, pág. 441-474, dezembro de 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MACHADO, Mônica. Antropologia digital e culturas juvenis: os usos de mídias sociais na favela do Cantagalo, Pavão e Pavãozinho. In: PEREIRA, Cláudia; BELEZA, Joana. *A cultura material nas (sub) culturas juvenis: do DIY às trocas digitais*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018. p. 47-67.

MACHADO, Mônica. *Antropologia digital e experiências virtuais no museu de favela*. Curitiba: Appris, 2017.

MACHADO, Mônica. *A teoria da antropologia digital para as humanidades digitais*. Revista Z Cultural. UFRJ, v. 2, 2018.

MILLER, Daniel. et al. *How the world changed social media*. London: UCLPress, 2016a.

MILLER, Daniel. *Social Media in an English Village*. London, UCL Press, 2016b.

MILLER, Daniel; HORST, Heather. *Digital Anthropology*. London: Berg, 2012.

MILLER, Daniel; SINANAN, Jolynna. *Webcam*. London: Polity Press, 2014.

RECUERO, Raquel. *A conversação em rede: Comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

VAN DIJCK, Jose. *The culture of connectivity*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

# 17

*Hélio Queiroz Daher  
Rita de Cássia Ribeiro Benites  
Silvana Maria Batista*

**Ações Pedagógicas  
Remotas no enfrentamento  
da pandemia:**  
protocolos da Rede Estadual  
de Mato Grosso do Sul

#### Resumo:

Diante do cenário atual de crise no sistema de ensino causado pela pandemia de Covid-19, se faz urgente pesquisar o panorama do ensino remoto na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul. Para este fim, busca-se contextualizar o momento educacional impactado pela pandemia da Covid-19 e o protocolo de ações tomadas em paralelo ao realizado em momentos semelhantes na história, esclarecer a forma de oferta educacional neste período e, por fim, apresentar uma breve análise da aplicabilidade da Atividade Pedagógica das Ações Pedagógicas Remotas no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Este estudo baseia-se em pesquisas de acesso e retorno das atividades junto a suas respectivas escolas, fazendo uso de dados que foram obtidos das análises realizadas pela Secretaria de Educação do Estado. Os resultados constataam um impacto positivo das novas ambiências educacionais e apontam possibilidades no uso de novas tecnologias em prol da educação em períodos de crise.

Palavras-chave: Pandemia. Protocolos de Ensino de Mato Grosso do Sul. Atividades Pedagógicas Remotas.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A suspensão de aulas como instrumento de combate à disseminação de doenças virais apresentou-se como mais uma alternativa a ser adotada pelos gestores públicos neste momento de pandemia, tendo em vista a orientação de órgãos de saúde para evitar aglomerações e manter o distanciamento social entre as pessoas. Ao suspender a oferta educacional de forma presencial, cenários distintos surgem como alternativas a serem adotadas; de um lado, se aponta a possibilidade de suspensão por completo do vínculo dos estudantes com suas respectivas escolas, deixando para o final do período de afastamento a reposição da carga horária perdida e, conseqüentemente, seu aprendizado. Outro cenário apontado é o da possibilidade de oferta de atividades de forma não presencial, mantendo-se o vínculo do estudante com seus professores e utilizando-se de diferentes ferramentas visando ao aprendizado durante este período.

É imperativo o entendimento de que não importa qual medida seja adotada, o dano à aprendizagem é inevitável, restando aos gestores públicos a opção da ação de desdobramento a ser tomada e, seja qual for, terá como objetivo mitigar os impactos negativos para que no retorno das aulas presenciais as ações seguintes de recuperação desta aprendizagem prejudicada tenham sua implementação facilitada. Como será visto mais à frente neste artigo, a suspensão de aulas não é uma estratégia nova, mas seu contexto atual emerge em um mundo mais conectado e, conseqüentemente, mais preparado para estabelecer novos vínculos entre professores e estudantes.

Em Mato Grosso do Sul, mais especificamente na Rede Estadual de Ensino, optou-se pelo trabalho com atividades

não presenciais para garantia de vínculo com os professores e estabelecimento de rotina de estudos, por meio da Atividade Pedagógica Complementar - APC, utilizando-se diferentes formas de contato, sejam impressas e entregues nas escolas, sejam de formato digital, fazendo-se uso de plataformas digitais de aprendizagem ou aplicativos de comunicação instantânea. Esta proposta vem sendo avaliada pela Secretaria de Estado de Educação, que apresentou resultados expressivos tanto no sentido de abrangência como de respostas pelos estudantes.

## A SUSPENSÃO DE AULAS COMO CONTROLE DE DISSEMINAÇÃO VIRAL

Historicamente, a Educação sofre consequências diretas de intercorrências das mais variadas, seja por guerras, desastres naturais ou surtos de doenças diversificadas, mas estes impactos permaneceram regionais, exceção dada ao o surto da gripe espanhola no início do século passado, que estabeleceu um impacto tão severo na educação como o que ocorre atualmente devido à pandemia do vírus Sars-Cov-2, causador da doença Covid-19. Este surto atual expandiu-se rapidamente pelo mundo no início do ano de 2020, gerando reação em cadeia dos países afetados em uma série de protocolos com objetivo de restringir a disseminação do vírus, destacando-se entre estes protocolos a determinação da suspensão imediata do funcionamento das escolas em todos os níveis. Naturalmente, pelo perfil de funcionamento da escola contemporânea, a suspensão de aulas vem se tornando ato contínuo nas tomadas de decisões governamentais no que tange a medidas de combate à disseminação de doenças.



Cabe ressaltar que o fechamento de escolas para contenção de disseminação viral não é uma estratégia inédita, tendo sido adotada por diversas vezes na história recente desde as grandes epidemias do início do século passado como a da gripe espanhola entre os anos de 1918 e 1919 nos Estados Unidos, sendo esta ação considerada preponderante para a redução de taxas de mortalidade à época (MARKEL; LIPMAN; NAVARRO, 2007).

No Brasil de 1918, a gripe espanhola causou a suspensão das aulas e a determinação da aprovação de todos os alunos pelo Decreto n. 3.603, de 11 de dezembro de 1918, pelo presidente Delfim Moreira, conforme define a ementa:

Declara promovidos ao anno ou série immediatamente superior áquelle em que estiverem matriculados todos os alumnos das escolas superiores ou faculdades officiaes, Collegio Pedro II e militares, bem assim dos estabelecimentos de ensino equiparados ou sujeitos a fiscalização (BRASIL, 1918, p.14.696).

Durante o surto de gripe asiática entre os anos de 1957 e 1958 nos Estados Unidos, o fechamento de escolas reduziu a morbidade em 90% (CHIN et al, 1960), e em 50% em outro surto de gripe nos Estados Unidos entre 2004 – 2008 (WHEELER; ERHART ; JEHN, 2010). O Japão também fez uso da estratégia de fechar as escolas na cidade de Oita durante a pandemia da gripe proveniente do vírus H1N1 (KAWANO; KAKEHASHI, 2015).

Assim sendo, com o histórico de pesquisas favoráveis acerca do fechamento de escolas para contenção de surtos virais, a determinação de suspensão de aulas presenciais foi aplicada rapidamente pelos governos, na tentativa de dirimir as possibilidades de contágio da COVID-19. Dessa maneira, a maior parte dos países do mundo fechou total ou regionalmente suas escolas (Figura 1), demonstrando a importância desta medida na contenção da pandemia da Covid-19.

Figura 1 – Fechamento de escolas no mundo em atenção a Covid-19



Fonte: UNESCO (2020).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, no mês de junho de 2020 cerca de 1,2 bilhões de estudantes estão fora da escola, este número chegou a ser de 1,5 bilhão no mês de abril, mas vem reduzindo com a retomada de aulas em alguns países que superaram os picos de contaminação da Covid-19.

## A NECESSIDADE DE BASE NORMATIVA PARA A SUSPENSÃO DE AULAS PRESENCIAIS NO BRASIL

No Brasil, o fechamento das escolas foi a medida adotada em todas as unidades da Federação, seguindo tendência de países asiáticos, europeus e africanos. No caso brasileiro, o fechamento das instituições de ensino provocou a emissão de uma série de atos normativos necessários por parte do Conselho Nacional

de Educação bem como dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação para estabelecer amparo legal às ações do poder executivo em suspender as aulas.

Os atos normativos se fizeram necessários pois, não há previsão clara na legislação brasileira acerca de suspensão de aulas de períodos prolongados e seu conseqüente impacto em calendários letivos. Cabe esclarecer que a da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina em seu artigo 24 o tempo letivo estabelecido para a oferta da Educação Básica:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

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 (BRASIL, 1996).

Para entender melhor o motivo da necessidade da emissão de atos de órgãos deliberativos de sistemas acerca das atividades adotadas neste período de afastamento social é importante esclarecer sobre a Educação a Distância, porque esta forma de atendimento educacional se configura como uma modalidade tanto da educação básica como do Ensino Superior. Assim sendo, a Educação a Distância possui norma própria e não pode ser aplicada sobrepujando a oferta comum, visto que os atos autorizativos para oferta da Educação Básica estão atrelados a oferta regular sem acréscimo da modalidade de educação a distância. Desta maneira, para transição ao oferecimento da educação a distância como alternativa, seria necessária a alteração de todos os atos autorizativos de todas as escolas de educação básica.

Além disso, os estudos apontam que a urgência da utilização da Educação a Distância pelas circunstâncias atuais não tem gerado um aporte profundo quanto às normativas referentes a ela, pois na verdade

o que os profissionais têm de referência é o ensino tradicional e é este que está sendo usado mesmo através dos aportes tecnológicos mas que, de fato, não se caracteriza como Educação a Distância (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p.221)

Dessa forma, sem o amparo legal adequado à alternativa de se manter o processo de aprendizagem de maneira remota, somada ao surgimento em cascata de atos de suspensão das aulas e a iminente possibilidade de um período maior de afastamento, e dada a informação de que os picos de contágio possivelmente demorariam a chegar, o Conselho Nacional de Educação – CNE- emitiu o Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, que ampara as opções a serem adotadas pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação nos encaminhamentos de suas respectivas instituições vinculadas. Este parecer aponta as possíveis intercorrências no caso do prolongamento das medidas de distanciamento e consequente suspensão de atividades escolares:

- 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 (BRASIL, 2020).

Da mesma maneira que aponta as intercorrências, o parecer alerta para as discrepâncias da sociedade brasileira e o quanto ela pode ser agravada em caso de a adoção das medidas de oferta de aulas não presenciais não levarem em consideração as diferenças de acesso digital e a desigualdade estrutural tão presentes na sociedade brasileira:

Sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação (BRASIL, 2020).

Trata-se de fator importante a ser considerado, portanto, a busca pela equidade neste momento de distanciamento social, no que tange às ações pedagógicas não presenciais, de forma a garantir que os estudantes menos favorecidos não sejam mais prejudicados do que já são, evitando-se aumentar o abismo social existente. Neste sentido, a proposição de atividades que possam ser entregues e desenvolvidas explorando diferentes meios de comunicação e espaços de aprendizagem são imprescindíveis.

## ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES E O PAPEL DO PROFESSOR

Em Mato Grosso do Sul, devido ao iminente crescimento do contágio, o Governo Estadual publicou o Decreto Estadual n.15.391, de 16 de Março de 2020, sendo este o primeiro ato governamental dispendo sobre medidas temporárias a serem adotadas no âmbito da

administração pública para a prevenção do contágio da Covid-19, mas foi o Decreto Estadual n. 15.393, de 17 de Março de 2020, que de fato impactou a oferta do ensino na Rede Estadual:

Acrescenta o art. 2º-A ao Decreto nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARSCoV-2), no território sul-mato-grossense (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

O Censo Escolar (INEP/2018) registrou um quantitativo de 1729 escolas estaduais, municipais e privadas em Mato Grosso do Sul, e as medidas de combate à Covid-19 resultaram nos seus fechamentos, impactando cerca de 700 mil estudantes, que nelas estudam. Na Rede Estadual de Ensino, foram 354 escolas e 210 mil estudantes que tiveram suas aulas presenciais suspensas a partir de 23 de março de 2020.

Com o objetivo de dar suporte normativo às ações, o Conselho Estadual de Educação emitiu o Parecer Orientativo CP/CEE/MS n.º 017/2020, que estabeleceu para o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul em caráter excepcional, a opção para que as instituições ligadas ao Sistema pudessem optar por oferecer atividades não presenciais, sendo considerada a carga horária, ou suspender as aulas para posterior reposição:

[...] as instituições de ensino públicas e privadas poderão, se for o caso, optar por suspender as aulas, reorganizando seus Calendários Escolares, estabelecendo formas de reposição de dias letivos ou antecipação de férias e ou fazendo uso de regime especial de aulas não presenciais, mantendo o calendário já estabelecido, desde que assegurem o mínimo da carga horária obrigatória, estabelecida em Lei e em normas próprias, podendo, inclusive, extrapolar o calendário civil de 2020. Esses procedimentos deverão ser formalizados em documentos próprios e disponibilizados ao Serviço de Inspeção Escolar, quando solicitados (MATO GROSSO DO SUL, 2020).



Logo, as mídias de comunicação, a internet e o ciberespaço passam a ter lugar central na relação aluno e professor, ensino e aprendizagem. Antes, o que era um recurso, transforma-se em necessidade. De fato, passamos a entender que os meios tecnológicos já não são um objeto à parte da cultura social, mas um elemento central na medida em que transformam os nossos meios de comunicação e sociabilidade. Entende-se então “[...] a tecnologia, não como uma ferramenta apenas e sim como objeto cultural no qual as pessoas se apropriam da linguagem e dão um significado para ela; algo que modifica a subjetividade do homem.” (PLETSCH; PITANGA DE OLIVEIRA; COLACIQUE, 2020, p. 18).

Assim sendo, fazendo uso da normativa estabelecida pelo Conselho Estadual de Educação, e amparada também pela manifestação do Conselho Nacional de Educação, a Secretaria de Estado de Educação optou pela manutenção do calendário letivo previsto, desenvolvendo atividades não presenciais, na forma de atividades remotas, denominadas Atividades Pedagógicas Complementares - APCs. A Atividade Pedagógica Complementar consiste basicamente em atividade escolar, vinculada às habilidades previstas nos documentos curriculares vigentes, previamente planejada e elaborada pelo docente, para ser ofertada ao estudante fora do ambiente escolar. Esta atividade, apesar de orientada pela mantenedora, é desenvolvida pela própria escola e seus respectivos professores, preservando a identidade escolar, sendo ofertada aos estudantes por vias de comunicação variadas e disposta por meios digitais bem como por material impresso de maneira a atingir o maior número de estudantes possível.

Neste cenário, o aluno e professor foram realocados pela adversidade de não terem contato presencial; essa mudança repentina de métodos e ações pedagógicas foi apresentada à comunidade escolar como uma alternativa no prosseguimento do ano letivo com o mínimo de danos possíveis aos discentes. O mundo já conectado foi

então obrigado a manter as relações no ciberespaço como principal forma de comunicação. Embora o que vigora seja o isolamento social, nunca houve tanta aproximação no compartilhamento de conhecimento graças às diversas possibilidades das redes cibernéticas (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p.218).

No entanto, é importante ressaltar que o professor tem aqui um papel de interlocutor no processo de aprendizagem, pois fica mais evidente a necessidade do docente de exercer a função de mediador no momento em que o tempo de escola se esvai e o tempo de acesso à informação solta se multiplica, como Moran (1997, p. 151) enfatiza:

[...] precisamos de mediadores, de pessoas que saibam escolher o que é mais importante para cada um de nós em todas as áreas da nossa vida, que garimpem o essencial, que nos orientem sobre as suas consequências, que traduzam os dados técnicos em linguagem acessível e contextualizada.

Portanto, a figura do professor é essencial neste processo de ensino e aprendizagem, uma vez que certa autonomia desses educandos foi-lhe dada abruptamente. Para que esta relação se estabeleça com o mínimo possível de qualidade, a utilização dessas ferramentas tanto pelo professor como pelo aluno é fundamental.

As ferramentas utilizadas como suporte metodológico em nenhuma hipótese devem substituir a figura do professor, uma vez que a sua utilização se finda como meio interlocutor entre ensinar e aprender. Além disso, a separação dos corpos com o ambiente escolar fez com que a condição do aluno como um ser acolhido fosse quebrada, ou seja, sua condição é primeiramente de desamparo. Logo, mesmo remotamente, o professor continua como função central na compilação não só dos conteúdos por estes estudantes, mas de ligação com a escola, com o ensino, com as suas expectativas. O professor, além de toda a importância pedagógica, se posiciona nesta situação como um norte, como uma referência positiva para os jovens e crianças na perspectiva do ensino e aprendizagem.

Assim, com o tempo maior de acesso e conectividade livre, o estudante dispõe de milhões de *gigabytes* de informação, ressaltando-se então a possibilidade da construção de novas formas de aprendizagens, dada a singularidade do acesso a este novo mundo hiperinformado. Se neste fluxo a mediação do professor for conduzida de forma a promover o protagonismo de seu aluno, a aprendizagem poderá ser ressignificada neste período de afastamento, ampliando os campos de saber e os horizontes de aprendizagem. Neste contexto, Zabala (1998, p. 102) reforça que:

O crescimento pessoal dos alunos e das alunas implica como objetivo último serem autônomos para atuar de maneira competente nos diversos contextos em que haverão de se desenvolver. Impulsionar esta autonomia significa tê-la presente em todas e cada uma das propostas educativas, para serem capazes de utilizar sem ajuda os conhecimentos adquiridos em situação diferentes da que foram aprendidos.

Dáí, surge o entendimento da importância da atividade- neste caso a APC- ser produzida pela escola e seus respectivos professores, ao invés da produção em massa de atividades iguais para toda uma rede, dando ao docente apenas a função de receptor de uma atividade que não construiu.

## APLICABILIDADE DAS APCS NA REDE ESTADUAL

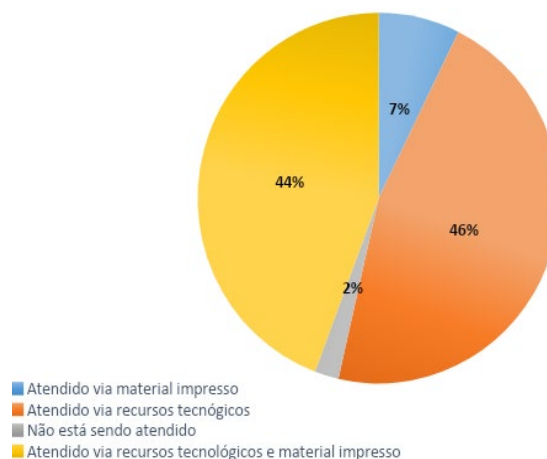
Depois de executadas as ações de distribuição das APCs, tornou-se necessário avaliar o processo de distribuição e aplicabilidade, utilizando-se de pesquisas quantitativas e qualitativas.

A Secretaria de Estado de Educação procedeu então à pesquisa sobre a abrangência da entrega das atividades. Conforme a Figura 2, observou-se que a variação na opção de entrega das atividades

contribuiu para que as APCs pudessem chegar a 98% dos estudantes da Rede Estadual de Ensino, com estudantes recebendo-as de maneira digital, impressa ou de ambas as formas. Esta pesquisa foi aplicada junto a 18 mil professores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que responderam por meio dos diários online no sistema SGDE da Secretaria de Estado de Educação.

**Figura 2 – Porcentagem da população escolar da REEMS atendida pelas APCs**

**População escolar atendida pelas APCs**



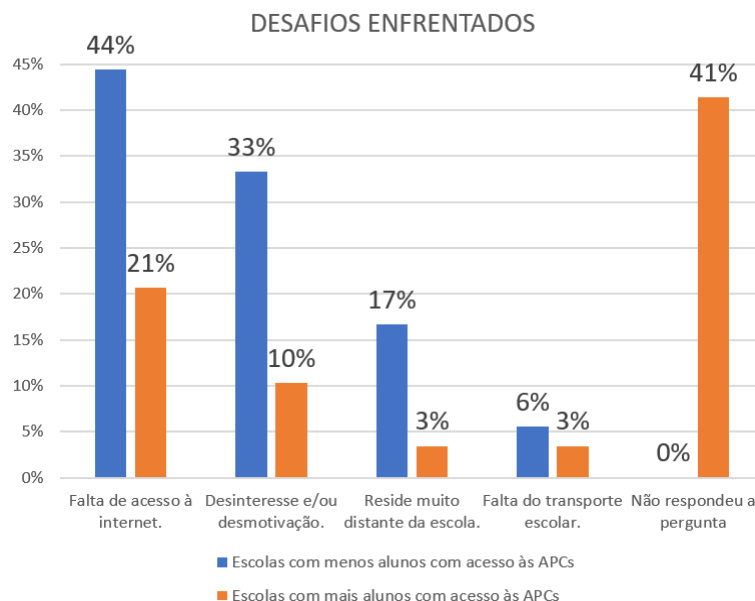
Fonte: SITEC/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (2020).

Superada a análise quantitativa do acesso às APCs por parte dos estudantes, tornou-se necessária uma pesquisa que pudesse apontar os motivos da falta de acesso por 2% dos estudantes da REEMS, algo em torno de 4 mil estudantes.

Outra pesquisa foi feita pela Secretaria de Estado de Educação, aplicada junto aos 345 gestores das escolas estaduais da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul; questionário respondido pelas escolas, no período de 20 a 30 de abril de 2020, apontou os principais

motivos que dificultaram o acesso, destacando-se a falta de acesso à internet e a desmotivação como desafios enfrentados (Figura 3).

**Figura 3 – Desafios apresentados pelas escolas para a entrega das APCs**



Fonte: SUPED/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (2020).

No espectro das pesquisas desenvolvidas pelas superintendências da Secretaria de Estado de Educação, ficou evidente a grande abrangência das Atividades Pedagógicas Complementares, desde que seja exercida a capilaridade nas formas de entrega das mesmas; entretanto, é necessário considerar o grupo de estudantes que estão fora da zona de acesso, para que estes sejam alvo de ações específicas no processo de recuperação da aprendizagem ao retornarem do período de distanciamento.

Embora a perspectiva quantitativa aponte que apenas 2% dos estudantes estão sem acesso ou sem serem atendidos pelas “APCs”,

é necessário observar os dados sob outro olhar mais crítico e levantar os questionamentos: os alunos que têm acesso realmente estão sendo produtivos, ativos? Há aprendizagem no ensino remoto? Os 88% dos alunos que estão com acesso a essas plataformas e recursos impressos estão presentes e atuantes? Assim, se faz interessante o registro abaixo das autoras que compreendem que o ensino “online” supera as possibilidades tecnológicas:

A educação on-line não é compreendida exclusivamente pelas tecnologias digitais. Também é amparada pela interatividade, afetividade, colaboração, coautoria, aprendizagem significativa, avaliação adequada, mediação docente implicada, relação síncrono- assíncrono, entre outros, buscando a visão de que aprendemos qualitativamente nas trocas e nas construções conjuntas (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p.222).

Chega-se, pois, à seguinte conclusão: a plataforma existe, os meios de acesso existem, mas eles não são suficientes para promover o mínimo de aprendizagem necessária aos estudantes do ensino básico, seja pela precariedade dos bens de consumo, materiais pedagógicos-tecnológicos incipientes, seja pela inexistências das relações produzidas nas aulas presenciais, uma rica fonte de a socialização, aprendizagem mútua e coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta das atividades pedagógicas complementares no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul se configurou como uma alternativa eficiente na busca da redução dos impactos que as suspensões das aulas presenciais causaram na aprendizagem dos estudantes.

Esta forma de conectar estudantes, seus professores e escolas, seja de modo virtual, seja pela busca da atividade impressa, manteve



ativo o vínculo educacional das partes de forma a tornar constante o intuito de aprender, mesmo com a necessidade de superação de novos obstáculos, surgidos de modo evidente nas pesquisas realizadas pela Secretaria de Estado de Educação, com destaque para acesso à internet e para a desmotivação, oportunizando aos gestores públicos um viés de investimento em política pública que possa aprimorar o atendimento e evitar consequências como a evasão e o abandono escolar.

Mas é evidente que este novo cenário não está disposto como alternativa ao que se apresentava antes do período de pandemia; não se pode considerar que este movimento de atividades não presenciais, no sentido substitutivo, seja, de fato, uma alternativa viável mas não aplicável em tempo de normalidade. Entretanto, não restam dúvidas de que este momento deixará um grande legado e influências importantes para o período de pós-pandemia, principalmente quanto ao desenvolvimento de competências para a nova normalidade que surgirá e exigirá um cidadão mais preparado.

Mesmo que tenha sido ressaltado por motivo de necessidade, este novo mundo de opções de aprendizagem provocado pelo distanciamento social abriu fronteiras, rompeu paradigmas e deu início a novos horizontes que poderão, em futuro próximo, transformar a aprendizagem dos estudantes. A Educação, portanto, deve considerar estes novos aprendizados e aproveitar o momento para evoluir e não deixar passar em vão um momento tão relevante da história da sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto n. 3.603, de 11 de dezembro de 1918*. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, p 14.696, 13 dez 1918.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) . Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Diário Oficial da União: seção 1, DF, n. 103, p. 32, 01 jun. 2020.

CHIN T. D.; FOLEY, J. F.; DOTO, I. L.; GRAVELLE, C. R.; WESTON, J. *Morbidity and mortality characteristics of Asian strain influenza*. National Institutes of Health, U.S. Department of Health & Human Services, Estados Unidos, 02 fev. 1960. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1929395/>. Acesso em 14 jun 2020.

KAWANO, Shoko; KAKEHASHI, Masayuki. *Substantial Impact of School Closure on the Transmission Dynamics during the Pandemic Flu H1N1-2009 in Oita, Japan*. National Institutes of Health, U.S. Department of Health & Human Services, Estados Unidos, 15 dez 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4682869/>. Acesso em: 12 jun 2020.

MARKEL, H.; LIPMAN, H. B.; NAVARRO, J. A. *Nonpharmaceutical interventions implemented by US cities during the 1918-1919 influenza pandemic*. Estados Unidos, 08 ago 2007. Disponível <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/208354>. Acesso em 14 jun 2020.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação Em Tempos De Pandemia No Brasil: saberes-fazer es escolares em exposição nas redes. *Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 215-224, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026/34672>>. Acesso em: 04 out. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CP/CEE/MS n.º 017/2020*. Diário Oficial do Estado, MS, n. 10.145, p. 11, 14 abr. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. *Decreto n. 15.391*. Diário Oficial do Estado, MS, n. 10.115, p. 2, 16 mar. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. *Decreto n. 15.393*. Diário Oficial do Estado, MS, n. 10.117, p. 2, 17 mar. 2020.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a internet na educação. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 146-153, 1997

PLETSCH, Márcia Denise; PITANGA DE OLIVEIRA, Mariana Corrêa; COLACIQUE, Rachel Capucho. Apresentação - Inclusão Digital e Acessibilidade: Desafios da Educação Contemporânea. *Revista Docência*

e *Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 13-23, abr. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/50573/33305>>. Acesso em: 04 out. 2020.

WARDROP, M. *Swine flu: schools should close to halt spread of virus, ministers told*. The Telegraph, Reino Unido, 21 jul 2009. Disponível em: <https://www.telegraph.co.uk/news/health/swine-flu/5874683/Swine-flu-schools-should-close-to-halt-spread-of-virus-ministers-told.html>. Acesso em 14 jun 2020.

WHEELER, C. C.; ERHART, L. M. ; JEHN, M. L. *Effect of school closure on the incidence of influenza among school-age children in Arizona*. U.S. Department of Health & Human Services, Estados Unidos, nov 2010. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2966666>. Acesso em 14 jun 2020.

ZABALA. Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMec, 1998.

# 18

*Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes  
Célia Maria Fernandes Nunes*

**A docência  
e o ensino remoto:**  
retratos dos memes  
da pandemia do covid-19

#### Resumo:

Neste ensaio, procuramos contextualizar a profissão docente no Brasil e compreender os desafios para o exercício da docência em decorrência do ensino remoto em tempos de isolamento físico. A partir da análise de postagens das redes sociais, os chamados memes, discutimos a relação entre a formação e as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), além das dificuldades de acesso aos equipamentos de mídia audiovisual tanto para professores quanto para estudantes. Analisamos ainda as repercussões do ensino remoto sobre a profissão docente e o acesso à educação, especialmente, nos meios menos favorecidos. Nesse contexto, constatamos que os *memes* tiveram um papel importante: publicizaram, por meio de uma linguagem crítica e, às vezes, bem-humorada as repercussões do ensino remoto. Dessa forma, acabaram estimulando uma necessária reflexão coletiva e o debate nas redes sociais acerca da valorização dos professores, da importância da formação docente, da infraestrutura escolar e da inclusão digital e social.

Palavras-chave: Ensino remoto. *Memes*. Professores. Tempos de isolamento.

## INTRODUÇÃO

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com trajes de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. (José M. Esteve)

Neste ensaio, refletimos sobre o lugar social ocupado pelos professores durante o período de isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19. No Brasil, as instituições de ensino suspenderam suas atividades em meados do mês de março de 2020. A partir da suspensão das aulas, as preocupações em torno do cumprimento do calendário letivo e da carga horária se fizeram presentes nas discussões entre os professores, famílias, alunos, sistemas de ensino, autoridades políticas, pesquisadores, entre outros contextos. Diante da impossibilidade de os 200 dias letivos serem concluídos no ano de 2020, os debates destacaram a necessidade de alteração na legislação vigente. O artigo 23 da LDB (Lei 9394/96) afirma, entre outras questões, que o calendário escolar pode ser alterado pelos sistemas de ensino, em virtude das peculiaridades climáticas ou econômicas, desde que seja mantida a carga horária. (BRASIL, 1996). Diante disso, no dia 01 de abril de 2020, o governo promulgou a Medida Provisória (MP) 934/2020 para flexibilizar o calendário escolar do ano corrente. A MP eximiu as instituições de cumprirem os 200 dias letivos, mas manteve a obrigatoriedade das 800 horas anuais. (BRASIL, 2020a). Ainda nesse mesmo mês, foi aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) N° 5, de 28 de abril de 2020 que dispôs sobre as alterações no calendário escolar. Por meio desse Parecer, estabeleceu-se o cômputo das atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual, podendo



realizar-se pela reposição presencial após o fim do isolamento social, pela realização de atividades pedagógicas não presenciais e pela ampliação da carga horária diária com atividades não presenciais quando do retorno às atividades (BRASIL, 2020b). No entanto, no dia 18 de agosto de 2020, o presidente sancionou a Lei n. 14.040 estabelecendo normas educacionais excepcionais, inclusive, no que tange à carga horária. O ensino remoto, que já vinha sendo praticado como uma estratégia para o cumprimento da mesma e para a continuidade do aprendizado foi legitimado por essa regulamentação, cujo texto sugere a adoção de atividades pedagógicas não presenciais conforme organização dos sistemas de ensino. Portanto, o ensino remoto chegou para os professores, alunos e familiares antes de mesmo de ser regulamentado. Não houve tempo para questionamento, nem tampouco, planejamento e organização (FERREIRA, BARBOSA, 2020).

A partir de então, percebemos um grande volume de postagens nas redes sociais referentes aos professores: áudios, relatos e memes, que deram visibilidade às condições de exercício da docência durante o ensino remoto. Contudo, as análises retratadas nos *memes*, em muitos momentos, ultrapassaram o momento pandêmico e denunciaram aspectos já conhecidos, mas até então negligenciados, como a desvalorização social do professor, a tensão na relação família e escola, a carência da infraestrutura escolar e a exclusão digital. Como apontam Guerreiro, Soares (2016), o *meme* expressa uma crítica social, política e cultural e, por isso, pode ser considerado uma forma de protesto virtual que vai além de uma linguagem utilizada nas redes sociais para promover o humor. Partindo desses pressupostos, o objetivo deste ensaio foi analisar como os *memes* têm representado os professores e o ensino remoto e, assim, refletir acerca de algumas indagações: qual o lugar dos professores em meio a essa pandemia? Quais as

implicações do ensino remoto para o exercício da docência? Com o intuito de refletir acerca dessas inquietações e tentar construir possíveis respostas, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: inicialmente, coletamos e arquivamos os *memes* recebidos em grupos de *whatsapp* e localizados em grupos de professores do *facebook* e em páginas do *instagram*. Na sequência, selecionamos os *memes* que consideramos mais representativos para análise e criamos títulos para designá-los. Por fim, procuramos construir um diálogo entre as críticas evidenciadas nos *memes*, as pesquisas referentes à utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em sala de aula e os estudos do campo. Os principais referenciais teóricos que embasaram a discussão são alguns dos dados da Pesquisa TIC Educação/20181, da “Pesquisa Trabalho docente em tempos de pandemia”2, bem como os estudos de Duarte (2010); Tarouco (2018); Guerreiro e Soares (2016); Ferreira e Barbosa (2020).

O texto está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, discutimos os desafios impostos pelo ensino remoto, especialmente, no que se refere ao exercício da docência e à infraestrutura das escolas. Na segunda seção, analisamos as repercussões do ensino remoto, ocorrendo na intensificação do trabalho docente e na ampliação das desigualdades educacionais. Por fim, procuramos vislumbrar os possíveis legados da pandemia para a educação e para o exercício da docência.

- 1 Pesquisa Sobre o Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras desenvolvida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br (2018).
- 2 Desenvolvida em junho de 2020, pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), em parceria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), sob a coordenação da Professora Dra. Dalila Andrade Oliveira.

## DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Figura 1: Sobre o fazer docente



Fonte: Pesquisa livre na internet/ Autoria desconhecida (2020).

Conforme demonstra a ilustração acima, o ensino remoto alterou o exercício docente. Essas mudanças foram tão significativas a ponto de a docência confundir-se com outras profissões, provocando certa descaracterização do fazer docente. Como destacam Ferreira e Barbosa (2020), o caráter político, democrático e de convivência da relação professor-aluno pressupõe o encontro e a partilha de vivências no mesmo espaço. As estratégias pedagógicas consideram a sutileza das reações dos alunos que reside nas suas expressões, gestos e olhares e não se limitam às respostas às atividades prescritas e aos resultados das avaliações. Portanto, é necessário compreender de que forma esse novo formato do exercício da profissão, agora mais próximo das mídias audiovisuais e mais distante sob a perspectiva humana e relacional, repercutiu sobre a prática pedagógica e o ensino.

Os professores viram-se confrontados com uma necessidade urgente de dominarem os recursos das TIC para lecionarem. Professores que sempre contaram com a presença física dos alunos nas salas de aula, tiveram que aprender a falar através das variadas telas: notebook, computador, tablet, celular. Para tanto, passaram a realizar uma série de atividades por meio de aplicativos de internet, programas de computador e recursos audiovisuais. A intensidade dessas atividades ao longo do dia a dia dos professores se evidenciou no planejamento e gravação de videoaulas, pesquisa e envio de materiais, acesso às plataformas virtuais de ensino e atendimento a alunos e familiares via *WhatsApp* e *e-mail*, conforme ilustra a imagem seguinte:

Figura 2: Trabalho docente e ensino remoto



Fonte: Pesquisa livre na internet/Autoria desconhecida (2020).

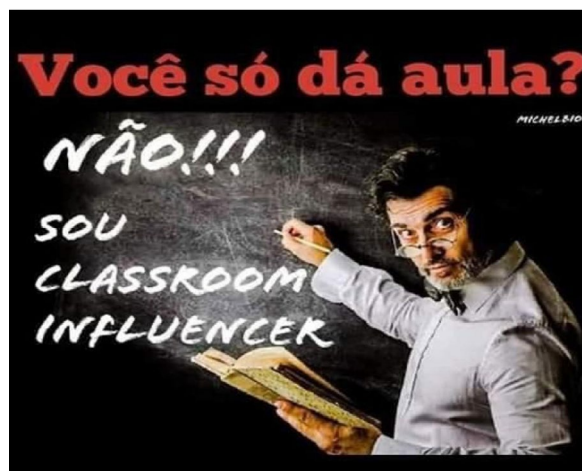
A imagem denuncia a forma repentina com a qual a nova realidade das atividades virtuais chegou para os professores exigindo o domínio urgente de novas competências. Esse contexto nos leva a questionar: que tipos de apoio os professores têm recebido? A

que formação eles têm tido acesso? As imagens retratadas acima pressupõem, a um só tempo, o domínio e o acesso às TIC, o que sugere uma nova habilidade profissional: o letramento digital. Para Freitas (2010, p. 339/340):

O letramento digital é o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Tarouco (2018), por sua vez, propõe o conceito de alfabetização digital, que diz respeito às habilidades básicas para a utilização do computador e internet. Esta autora destaca ainda que, em um nível de aprendizado mais elevado que esse, é empregado o conceito de “fluência com a tecnologia da informação” para designar a compreensão e o domínio dessas habilidades. Além destes, há ainda o conceito de competência digital, que corresponde à utilização pedagógica de diversas tecnologias, ferramentas e conteúdo eletrônico como parte das atividades da turma, tanto coletiva quanto individualmente. As mudanças na prática docente pressupõem o conhecimento sobre onde e quando usar esses conhecimentos como apoio para o aprendizado (TAROUCO, 2018). No entanto, as exigências do ensino remoto ultrapassam esses conhecimentos, tendo em vista que o exercício docente pressupõe certo encantamento do aluno. O êxito do processo de ensino e aprendizagem está relacionado em grande medida à atratividade e ao interesse que o professor consegue imprimir ao conhecimento que constrói junto com o aluno. Assim, o desafio ora imposto reside em aliar, simultaneamente, o conhecimento da disciplina, da didática e das tecnologias audiovisuais como demonstra a imagem a seguir:

Figura 3: Percepções sobre a docência



Fonte: Pesquisa livre na internet / Autoria: Michelbio (2020).

Além dos aspectos supracitados, a frase “Você só dá aula”, que consta no meme remete-nos à desvalorização e a desprofissionalização docente, aspectos fartamente, denunciados pela mídia e analisados pelos estudos do campo. O ensino remoto suscita a relação entre a formação docente e a utilização das TIC como estratégias pedagógicas. De acordo com Freitas (2010), muitos professores possuem certa resistência a essas tecnologias, por conta da necessidade de afirmarem o lugar da escola e o seu como detentores do saber. Para que as TIC sejam compreendidas como aliadas no processo de ensino e aprendizagem e não como ameaça à autoridade docente, é necessária uma mudança de paradigma que passa, necessariamente, pela formação de inicial e continuada. Algumas indagações emergem dessa relação: em que medida os cursos de formação inicial e continuada têm privilegiado os conhecimentos referentes ao domínio pedagógico das TIC? Dados da pesquisa TIC Educação/2018 retratam como a formação docente tem contemplado os saberes sobre a utilização das tecnologias da informação e da comunicação:



Com relação à oferta de formação continuada, aproximadamente um em cada três professores (30%) participou de algum programa sobre o tema nos 12 meses anteriores à realização da pesquisa. Em 2017, eram aproximadamente um em cada quatro docentes (23%). De maneira geral, a participação em cursos de formação continuada foi mais observada entre os professores de escolas particulares (35%) do que entre os da rede pública (29%). Enquanto o indicador relacionado à formação inicial demonstrou que professores mais jovens, com menos de 30 anos, foram mais expostos a esses conteúdos, no que se refere à formação continuada, o resultado é o oposto. Uma proporção maior de professores com mais de 45 anos realizou cursos de formação continuada sobre o tema (34%) na comparação aos docentes com menos de 30 anos (18%). (TAROUCO, 2018, p. 134).

Estes dados demonstram que a formação docente tem contemplado a utilização das TIC ainda de maneira tímida e incipiente. Assim, Tarouco (2018), acrescenta que, de modo geral, os docentes no país têm aprendido a utilizar o computador e a internet sozinhos (92%), com familiares e pessoas próximas (87%), de forma informal com os colegas (79%). Corroborando esses dados, a pesquisa “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, que contou com a participação de 15.654 docentes das redes públicas de Educação Básica no país, revelou que 53,6% dos professores que lecionam nas redes municipais de ensino não receberam nenhum tipo de oportunidade formativa no que diz respeito às TIC, ao passo que nas redes estaduais esse número cai para 24,6%.

Além do desafio da formação, outro aspecto que repercute sobre o trabalho docente e a utilização das TIC diz respeito ao acesso aos dispositivos audiovisuais no espaço escolar. Segundo dados da Pesquisa TIC Educação 2018, apenas 25% das escolas urbanas possuíam mais de 16 computadores de mesa em funcionamento para uso dos alunos, 9% possuíam mais de seis computadores portáteis e 12%, mais de seis tablets. Nas escolas rurais, 43% das instituições possuíam ao menos um computador de mesa, mas em apenas 18%, o

dispositivo estava funcionando e disponível para uso dos alunos. Apenas 30% das escolas possuíam computador portátil e 6% possuíam tablet. Entretanto, em apenas 11% das instituições havia computador portátil e em 2%, tablet em funcionamento e para uso dos alunos. Portanto, além da insuficiência de equipamentos, há também o problema da falta de manutenção e da obsolescência dos dispositivos. Considerando uma média de 26 alunos por turma, conforme apontado pela Pesquisa TIC Educação/2018, esses equipamentos são insuficientes para uso pedagógico nas escolas.

Outro desafio referente à infraestrutura diz respeito à conexão com a internet. Embora o acesso à rede esteja presente em 98% das instituições localizadas em áreas urbanas e em 45% das escolas localizadas nas áreas rurais, a qualidade da conexão é precária e, muitas vezes, limita-se à utilização administrativa. Nas áreas urbanas, apenas 57% das escolas públicas possuíam acesso à Internet na sala de aula, ao passo que no meio rural, esse número cai para 20%. Diante de uma infraestrutura insuficiente, 47% dos professores utilizaram o próprio notebook em sala de aula; 57% dos docentes utilizaram os próprios celulares e, na maioria das vezes, a sua própria conexão de internet. (PESQUISA CETIC, 2018).

Com a chegada do ensino remoto, as redes de ensino foram pressionadas a oferecer algum suporte para a realização de atividades pedagógicas. De acordo com Oliveira et al. (2020), 93% das redes estaduais de ensino ofereceram algum recurso para a realização de atividades não presenciais, ao passo que, nas redes municipais esse número corresponde a 86% dos sistemas de ensino. A natureza do suporte oferecido variou entre a adoção de plataformas ou aplicativos pedagógicos, materiais impressos e apoio pedagógico. Contudo, esses dados revelam que, tanto nas redes municipais quanto nas estaduais, um número significativo de professores e de alunos não recebeu nenhum tipo de apoio do sistema público de ensino, o que sugere que,

assim como ocorria durante as aulas presenciais, os professores têm utilizado a sua própria rede de internet, além de aparelhos de celular, notebook ou tablet para efetivação do ensino remoto.

Portanto, esse contexto de formação incipiente e de limitado acesso aos dispositivos de mídia audiovisual no ambiente escolar explica o domínio precário dos professores quanto a essas tecnologias, assim como explica, ao menos em parte, a pouca participação dos alunos nas atividades remotas, como veremos mais adiante. Segundo Oliveira et al (2020), apenas 28,9% dos professores que responderam à pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” afirmaram que possuem facilidade na utilização das TIC e apenas 3 a cada 10 professores da Educação Básica possuem tanto recursos tecnológicos quanto preparo necessário para a realização das atividades virtuais.

## REPERCUSSÕES DO ENSINO REMOTO SOBRE O TRABALHO DOCENTE

A partir do momento em que os professores passaram a lecionar à distância, a casa se tornou seu ambiente de trabalho, cujos horários se estenderam ao longo do dia. Diversas atividades profissionais invadiram a rotina docente, entre as quais: planejamento e realização de videoaulas, gravação de vídeos, atendimento para tirar dúvidas dos alunos e das famílias, além da pressão do sistema de ensino, sobretudo, as redes particulares. Tudo isso intensificado no caso dos docentes que atuam em duas ou mais escolas e/ou enquanto pais e mães, tiveram que também acompanhar e orientar os filhos em suas próprias atividades remotas. Importante destacar ainda que, a partir de então, as salas de aulas, enquanto espaços virtuais, tornaram-se espaços abertos à vigilância e controle dos pais, além do próprio controle exercido por alguns gestores escolares. É nesse contexto que:

[...] encontram-se professoras que diariamente assumem a tarefa de escolarizar à mesa do almoço, letrar crianças junto às bonecas, realizar experimentos científicos à pia cheia de louças, ler histórias à meia luz amarela do quarto de dormir. Em uma somatória de ensaios e erros, ora demonstram preocupação em acompanhar prescrições conteudistas, que lhe são exigidas, ora reafirmam compromisso com os vínculos e as experiências. Juntamente às práticas cotidianas do chão da escola, suprime-se de sua rotina a convivência da sala dos professores, as trocas e os contatos dos corredores, os momentos de diálogo e de interlocução sobre, na e para a prática. Estão mais sozinhas e mais atarefadas. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 3).

Além das novas exigências referentes ao ensino remoto, somam-se as tarefas domésticas, os cuidados com a família e os novos hábitos de higiene e limpeza motivados pela pandemia do Covid-19. A intensidade dessas mudanças na vida pessoal e profissional das docentes tem lhes trazido uma profunda sobrecarga física e emocional como ilustra o meme a seguir:

**Figura 4: Intensificação do trabalho docente**



Fonte: Extraído do facebook / Autor: Luis Cardoso Cartoon (2020).

Essa conjuntura remete-nos à percepção da intensificação do trabalho docente. Para analisar o conceito de intensificação, Duarte (2010) recorre a alguns autores que se dedicaram a compreender o fenômeno, os quais apresentam as seguintes definições: elevado dispêndio de energias para a realização da atividade profissional, exigindo-lhe um maior empenho físico, intelectual ou psíquico (DAL ROSSO, Sadi) e redução do tempo para o descanso, planejamento e atualização (HARGREAVES, Andy; APPLE, Michael). Duarte (2010) ressalta ainda que, para Hargreaves (1995) há também um processo de autointensificação do trabalho docente expresso no comprometimento desmedido do professor em atender às demandas e exigências que lhe são impostas mesmo diante de condições inadequadas para atendê-las. Este processo se manifesta ainda na necessidade de adesão às inovações tecnológicas e na realização de funções administrativas, fatores que evidenciam a sobrecarga de trabalho, causam insatisfação e adoecimento. Além desses aspectos, Oliveira (2006, apud Duarte, 2010) acrescenta as repercussões das reformas educacionais no contexto latino-americano sobre o trabalho docente, impondo a necessidade de novos saberes mesmo com a redução do tempo aliado ao atendimento às avaliações formativas. Outro aspecto citado por Oliveira (2006) reside na extensão da jornada individual de trabalho, tendo em vista que muitos professores da Educação Básica lecionam em diferentes estabelecimentos para complementarem a sua renda. Por fim, Duarte (2010) recorre a Maria Manuela Alves Garcia e Simone Barreto Anadon (2009), que salientam o processo de responsabilização do professor impingido pelas reformas educacionais dos anos de 1990 no que se refere aos resultados dos alunos e aos diversos problemas que extrapolam os muros da escola.

O processo de intensificação do trabalho docente, que já vinha ocorrendo desde a década de 1990, adquire nova roupagem com o ensino remoto: estendeu-se, ainda mais, a jornada de trabalho dos professores, que permanece diluída ao longo do dia por meio dos

múltiplos canais de atendimento virtual aos alunos, pais e gestores. Há ainda os momentos de formação continuada como as reuniões com os pares, o acesso a palestras, *lives* e debates. À inadequação dos tempos/espacos físicos para o exercício do trabalho docente, soma-se a inadequação e a fragilidade do acesso aos recursos digitais. Importante destacar também, que nesse momento, percebe-se uma tendência de retirada de direitos profissionais dos professores. Alguns sistemas de ensino têm cortado as gratificações docentes e demitido os professores como tem sido noticiado por vários canais de comunicação no país. Esse contexto de intensificação do trabalho docente aliado aos sentimentos de insegurança, incerteza e medo acarretados pela pandemia pode causar o adoecimento de muitos professores.

Ao menos duas pesquisas realizadas este ano mostram a dimensão do problema. Uma delas, realizada pelo portal Nova Escola, ouviu 8,1 mil educadores de todos os estados brasileiros das redes pública e privada. Segundo o levantamento, divulgado em 21 de julho, 28% dos entrevistados avaliam a própria saúde mental como ruim ou péssima nesse momento. Entre os profissionais mineiros, o percentual é de 32%. A experiência de trabalho remoto foi classificada como ruim ou péssima por 72% dos participantes do estado. Em maio, outro estudo, conduzido pelo Instituto Península, envolvendo 2,4 mil docentes de todo Brasil, delineou um cenário semelhante: 53% dos respondentes disseram estar muito ou totalmente preocupados com a própria saúde. Muitos também relataram sentimentos como medo, ansiedade e insegurança. (EMILIANA, 2020, s/p).

Portanto, é premente uma discussão coletiva acerca dos cuidados para com a saúde dos professores. Essa questão ainda se situa à margem das preocupações dos gestores escolares e dos próprios professores. De modo geral, os docentes negligenciam os cuidados para com a própria saúde e só recorrem a ajuda médica quando os sintomas do adoecimento se agravam. Nesse contexto, a doença é vivenciada como um problema individual e não como assunto do interesse do coletivo de professores tendo em vista que



tangencia a relação entre adoecimento e as condições de trabalho. (ARAÚJO; CARVALHO, 2009). Mesmo com a chegada da pandemia, a questão da saúde docente permanece negligenciada e, atualmente, agrava-se pela intensificação do trabalho docente em decorrência do ensino remoto como citamos anteriormente. Até o momento, os debates entre os sistemas de ensino, autoridades e representantes do movimento docente têm se desenrolado, sobretudo, em torno da questão do retorno às aulas presenciais e dos respectivos protocolos de segurança. Além desses aspectos, é essencial que a saúde do professor seja vista como objeto de política pública, especialmente, no que se refere ao aspecto socioemocional.

## O ENSINO REMOTO E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Como vimos na seção anterior, são muitas as implicações do ensino remoto sobre a profissão docente. Contudo, as transformações ocorridas durante a pandemia têm sido tão profundas que afetam a um só turno, os professores, os alunos e as famílias. Nessa seção, procuramos refletir a respeito da seguinte questão: o que representa a necessária suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto na vida dos alunos e de suas famílias, especialmente, nos meios menos favorecidos?

Além da finalidade de assegurar a aprendizagem dos estudantes, a escola ainda é, para uma parcela significativa das crianças e dos jovens brasileiros, o local onde é possível encontrar alimento e acolhimento. Segundo dados do IBGE (2019), no Brasil, 13,5 milhões de pessoas vivem em situação de extrema pobreza, pois sobrevivem com renda per capita inferior a R\$ 145 mensais. Para os estudantes de famílias que vivem nessa condição, a alimentação fornecida pela escola configura-se como a mais importante (e, às vezes, a única) refeição feita no dia. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 8).

Com o objetivo de garantir a segurança alimentar dos alunos das escolas públicas, algumas redes de ensino têm criado estratégias para a oferta de auxílio financeiro, como é o exemplo dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, e de cestas básicas, como é o caso do Estado do Pará e do Espírito Santo. Além da questão do acesso à merenda, a escola é também lugar de apoio social, acolhimento e proteção para as crianças, especialmente, aquelas que convivem com a violência familiar e doméstica (FERREIRA; BARBOSA, 2020). Em muitos casos, são os professores que percebem e denunciam a ocorrência de maus tratos e abuso sexual. Com a suspensão das aulas presenciais como uma medida imprescindível para a contenção da transmissão do coronavírus, muitas crianças deixaram de contar com o olhar do professor e, simultaneamente, passaram a conviver mais tempo com os familiares estando assim, mais expostas a episódios de violência doméstica. Portanto, a função da escola excede a concepção de um espaço educativo essencial para a construção do conhecimento e do aprendizado. Implica reconhecer que, para muitas crianças, a escola representa também o atendimento a duas necessidades humanas básicas: o acesso ao alimento e a proteção. Essa constatação remete-nos a mais uma preocupação que, certamente, tem afligido, muitos professores nesse momento, como ilustra o relato de uma professora:

- Hoje, professora, já não tenho mais comida para colocar para os meus filhos. Ah, e sobre as perguntas feitas, sim, eles estão assistindo as aulas na televisão e fazendo as lições. Obrigada por insistir para que eles aprendam. Seguro meu filho nos braços e permito que o choro venha, compulsivamente.

(Narrativa da Professora Stefani Terra apud FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 5).

Ainda que a oferta de uma renda mínima emergencial tenha sido garantida no Brasil, mediante intensa atuação dos movimentos sociais e dos partidos de oposição, o fato é que até a chegada desses recursos,

muitas famílias viram-se confrontadas com a redução ou o fim de sua renda. Outras famílias não conseguiram ser incluídas no programa do governo federal. Em meio a tantos problemas sociais, situaram-se professores e alunos e a necessidade de manutenção do vínculo com a escola e as cobranças pela continuidade dos conteúdos. Trata-se, portanto, não apenas de uma questão didático-metodológica como também, ético-política. A docência é da ordem do humano. Portanto, aquilo que afeta os alunos afeta também os professores. Como ensinar conteúdos escolares em meio a tantas carências socioemocionais? Como realizar o ensino remoto para aqueles que não têm acesso aos dispositivos tecnológicos nem tampouco o apoio familiar exigido? As desigualdades sociais e educacionais não cabem no ensino remoto como demonstra a imagem a seguir:

Figura 5: O ensino remoto e a desigualdade social



Fonte: Extraído do facebook/ autoria: Brum Chargista (2020).

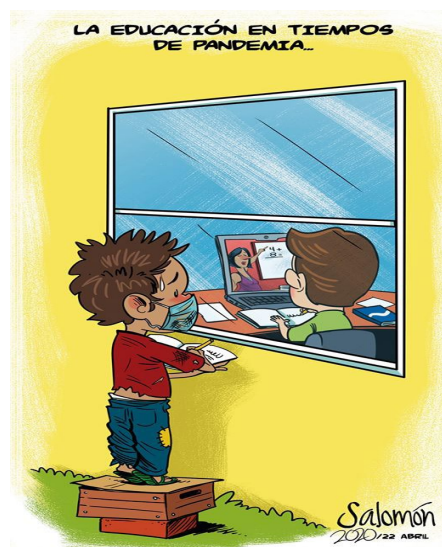
Conforme ilustra este *meme*, o contexto social, cultural e econômico em que muitas crianças vivem impossibilita a adesão ao

ensino remoto. A redução drástica na participação dos estudantes foi percebida por 34,1% dos professores da Educação Infantil, 29% dos docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 44,5% dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 45,8% dos professores do Ensino Médio (OLIVEIRA et al., 2020). Essa contração na participação dos alunos nas aulas ministradas via ensino remoto em relação às aulas presenciais pode ser atribuída a três aspectos distintos: às dificuldades de acesso aos dispositivos e a rede de internet; a ausência de apoio familiar e à inadaptação dos estudantes a esse formato de aula.

As aulas presenciais não podem, simplesmente, ser transpostas para o formato virtual. São dinâmicas, absolutamente, distintas que interferem nas interações entre alunos e professores e na construção do conhecimento. Segundo Oliveira et al. (2020), somente 16,0% dos professores participantes da pesquisa “Trabalho docente na pandemia” avaliaram que não houve redução na participação dos estudantes nas atividades remotas em comparação com as aulas presenciais.

No que tange à disponibilidade de recursos, apenas 38% dos alunos das escolas públicas possuem computador portátil em suas residências e para 97% dos estudantes o acesso à internet ocorre, predominantemente, por meio do celular. (PESQUISA CETIC, 2018). Quanto ao apoio familiar, segundo 35% dos professores, as famílias não conseguem fornecer o apoio necessário para a realização das atividades remotas. (OLIVEIRA et al., 2020). Diante do cenário exposto até aqui, uma crítica que vem sendo feita ao ensino remoto pelos estudiosos e profissionais da área refere-se à probabilidade de acirramento das desigualdades educacionais, como demonstra o *meme* abaixo:

Figura 6: Ensino remoto e inclusão digital



Fonte: Extraído do facebook/ Autoria: Salomón (2020).

Nesse momento, as oportunidades de escolarização oferecidas pelas escolas públicas, especialmente nos meios menos favorecidos distinguem-se, substancialmente, de toda infraestrutura que os alunos dos meios mais privilegiados possuem. De um lado, situam-se muitas crianças em vulnerabilidade social e, na outra ponta, crianças com toda infraestrutura necessária como espaço, equipamentos, apoio familiar e segurança social.

Diante das dificuldades de acesso aos dispositivos e aos serviços de internet como também das desigualdades educacionais que atingem muitas famílias, o ensino remoto pode intensificar a desigualdade educacional, ao invés de aproximar os alunos da escola. Estudiosos e profissionais da área compreendem que os recursos das TIC podem contribuir para o ensino regular na Educação Básica,

mas não podem substituí-lo. A inserção no ambiente escolar e as múltiplas interações que permeiam o cotidiano da escola contribuem para a formação integral do aluno. Esses aspectos não podem ser construídos, em sua plenitude, nas plataformas virtuais de ensino, tendo em vista que o exercício da convivência e da socialização são da ordem da presença física, do contato, do diálogo e da troca real entre alunos e professores. No que se refere aos alunos dos meios menos favorecidos, a escola constitui-se um importante espaço de inclusão e, possivelmente, de transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: DAS POSSÍVEIS LIÇÕES PÓS-PANDEMIA COVID-19

Figura 7: A importância do professor

**O isolamento tem me ensinado que nenhuma tecnologia no mundo substitui um professor em sala de aula.**

Fonte: Pesquisa livre na internet/ autoria desconhecida (2020).

Contatamos que a pandemia e, mais especificamente, o ensino remoto colocou uma lente sobre os desafios da docência e desvela muitas mazelas socioeducacionais. Problemas antes negligenciados pelas políticas públicas foram escancarados e expuseram algumas das muitas carências com as quais convivem professores e alunos,



sobretudo, nos meios menos favorecidos. Nesse contexto, os memes tiveram um papel importante: publicizaram, por meio de uma linguagem crítica e, às vezes, bem humorada as repercussões do ensino remoto. Essas imagens provocaram o debate nas redes sociais e estimularam uma reflexão coletiva necessária acerca da valorização dos professores, da importância da formação docente, da infraestrutura escolar e da inclusão digital e social.

São muitos os desdobramentos do que será vivenciado após o isolamento social por causa da pandemia COVID 19, não sendo ainda possível elaborar todos os impactos sobre a profissão docente. As questões apontadas ao longo desta reflexão apontam para a necessidade de uma agenda de políticas educacionais referentes à melhoria da educação e sua relação com as TIC. O contexto atual reforça a importância de políticas mais efetivas de valorização docente, que entre outros fatores, perpassam a formação inicial e continuada como espaços auspiciosos para o aprendizado pedagógico dessas tecnologias. É fundamental que a estrutura física e material das escolas contemple a oferta de dispositivos de comunicação e acesso à internet em condição permanente de uso para professores e alunos. Impõe-se, especialmente, nos meios mais desfavorecidos uma demanda urgente de inclusão digital, que por sua vez, pode contribuir para a inclusão social.

Sob a perspectiva dos docentes, alguns possíveis legados se colocam: a ênfase das TIC nos processos de formação inicial e continuada; a articulação dos professores na defesa dos seus direitos profissionais e de estrutura adequada das escolas; a importância da parceria com as famílias; o incentivo à autonomia dos alunos no processo de construção do conhecimento e a adesão à utilização das TIC. Ao fim do isolamento social, o retorno às aulas presenciais terá suas especificidades. Professores e alunos retornarão à escola depois de terem vivenciado um longo período de distanciamento social e, talvez até, de perdas importantes de alguns familiares e amigos. O desgaste

emocional vivenciado em decorrência da pandemia e das exigências do ensino remoto não poderá ser ignorado, uma vez que os impactos da pandemia Covid 19, fartamente, noticiados pela mídia deixarão marcas em todos. Acredita-se, no entanto, que ainda assim, seja tempo de tempo de acolhimento do professor, do aluno e da educação.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. W. *Maestros y textos: una economia politica de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1989. 218 p.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. *Parecer CNE/CP Nº 5, de 28 de abril de 2020*. Dispõe sobre 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. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2020a]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. *Medida Provisória Nº 934, de 1 de abril de 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, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020b]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm). Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. *Lei nº 14.040, de 18 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. Brasília: Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm). Acesso em: 20 agosto 2020

DAL ROSSO, Sadi. *Mais Trabalho*: a intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008. 206 p.

DUARTE, Adriana. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lúvia Fraga (org.). *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010 CDROM.

EMILIANA, Cecília. Sobrecarregados pelo ensino remoto, professores podem adoecer em massa, alerta psicóloga. *Jornal Estado de Minas*, Belo Horizonte, 30/07/2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/07/30/interna\\_gerais,1171561/sobrecarregados-pelo-ensino-remoto-professores-podem-adoecer-em-massa.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/07/30/interna_gerais,1171561/sobrecarregados-pelo-ensino-remoto-professores-podem-adoecer-em-massa.shtml)

FERREIRA, Luciana. BARBOSA, Andreza Barbosa. *Lições de quarentena*: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020.

FREITAS, Maria Teresa. *Letramento digital e formação de professores*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. *Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. *Os memes vão muito além do humor*: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 185-208, jul./dez. 2016.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A reestruturação do trabalho docente*: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. *Trabalho docente em tempos de pandemia*: relatório técnico. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2020.

*Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*: TIC educação 2018. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Competências digitais dos professores. In: *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*: TIC Educação 2018; São Paulo, 2019, p.33-44.

# 19

*Paula Junqueira da Silva Rezende  
Antonio Bosco de Lima*

**Os impactos  
da COVID-19 na educação  
na nova morfologia  
do trabalho docente no Brasil**

Resumo: Discutir a precariedade das políticas públicas de educação a distância durante a pandemia Covid-19 é objetivo deste texto, bem como as questões relacionadas ao trabalho docente e ao ensino remoto. A construção teórico-metodológica da temática está pautada no materialismo histórico e dialético e destaca a centralidade do trabalho como eixo de compreensão da sociedade. Em síntese, na análise dessa crise global são destacados alguns pressupostos, os quais alertam sobre a insustentabilidade do necromodelo do Estado nano, revelam que o avanço do *neoensino* a distância representa a subsunção dos professores e das famílias no processo de precarização do processo de ensino-aprendizagem, reverberando na configuração de uma nova morfologia do trabalho educativo e acumulação privada da superexploração docente no Brasil, a partir do avanço do ensino remoto. Entre as contribuições inéditas desse ensaio está a proposição dos seguintes termos: *Estado nano*, *neoensino*, *ensino remoto*.

Palavras-chave: Ensino remoto. Trabalho. Neoensino. Necrocapitalismo.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dada a história do tempo presente da humanidade, não é redundante lançarmos ao centro do debate as condições postas pelo evento que desencadeou, na segunda década do século XXI, uma grande crise humanitária e econômica em nível mundial. A pandemia da Covid-19, cujo epicentro primário ocorreu no continente asiático no interior da China em novembro de 2019, afetou as projeções econômicas dos lugares mais remotos do planeta e transformou diretamente as relações mais cotidianas e elementares de praticamente todos os territórios nacionais. No Brasil, a pandemia ganha um aliado para se propagar. A postura negacionista do chefe do executivo, Jair Messias Bolsonaro, e a ausência de uma política pública integrada entre os entes federados tornaram o país em terreno fértil aos contágios e mortes no país.

Para problematizar a temática contemporânea, tomamos emprestado como recurso metodológico o termo 'história do tempo presente' para delimitar a repercussão da história vivida pela sociedade brasileira, após a globalização da doença causada pelo novo coronavírus. Delgado e Ferreira (2013) entendem a história como um campo científico singular, a qual se caracteriza por ser reescrita continuamente, dada a dinâmica do evento que ainda se processa na presença de suas fontes históricas vivas. Destarte, o tempo presente é passível de alterações em seu curso conforme as ações dos sujeitos e as intenções das fontes e, ainda, inclui diferentes dimensões. Os autores destacam ser um [...] “processo histórico marcado por experiências ainda vivas, com tensões e repercussões de curto prazo; [...], com simbiose entre memória e história; sujeitos históricos ainda vivos e ativos; [...]; temporalidade em curso próximo ou contíguo ao da pesquisa” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 25).



Para a construção reflexiva dessa temática, pautamo-nos no Materialismo Histórico e Dialético<sup>1</sup>. Para tanto, especialmente a obra de Marx (2017) e as contribuições críticas e sociológicas de Antunes (2018), de Fernandes (1975), Ianni (1998), Infranca (2014), de Lessa e Tonet (2011), de Marini (1973), entre outros fundamentam nossa reflexão. O referencial teórico metodológico se explicita ao longo do texto por meio de categorias fundantes desta epistemologia, entre elas: alienação, causalidade, concreto pensado, contradição, dialética, luta de classes, mais valor, meios de produção, mercadoria, objetivação, prévia ideação, segregação, subsunção, superexploração, contrarrevolução, entre outras. Destacamos a centralidade do trabalho como eixo de nossa compreensão de sociedade. O uso das categorias sustenta nossos argumentos e contextualiza as contradições explicitadas na territorialização da pandemia.

Importante também destacar que as expressões educação a distância, remota, digital, online, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e congêneres serão utilizadas no texto, meramente como recurso facilitador para a limitação da modalidade improvisada de educação (FREITAS, 2020), problematizada neste texto. Por discutir a precarização do trabalho docente, a superexploração do trabalho por meio da tecnologia substitutiva do trabalho vivo e a utilização da força de trabalho não paga da família no processo educativo formal e, assim, a educação na pandemia

1 Segundo o Dicionário do pensamento marxista (BOTTOMORE, 1988, p. 411-420), o Materialismo Histórico e Dialético (MHD) pode ser definido como a “Expressão que designa o corpo central de doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista.” [...]. Não é uma filosofia, trata-se de uma teoria empírica, ou coleção de teses empíricas, preconizadas por Marx e Engels no século XIX sobre a natureza da história e da sociedade e a relação entre o desenvolvimento socioeconômico, o crescimento das forças produtivas e a luta de classes. Assim, o MHD é um método de concepção de mundo, engendrado a partir das contradições e desigualdades postas na organização da sociedade, em virtude do modo de produção capitalista.

produzindo mais valor, propomos neste ensaio dos seguintes termos: Estado nano, neoensino, ensino remorto<sup>2</sup>.

Assim posto, este texto objetiva contextualizar como a doença global Covid-19 se territorializa no Brasil, em pleno processo de desmonte dos direitos sociais, de precarização da educação pública gratuita e de qualidade indicam a configuração de uma nova morfologia do trabalho e do processo ensino-aprendizagem na história do tempo. Nesse sentido, esmeramos em discutir a implantação aligeirada da educação remota como uma ferramenta importante para agilizar os interesses neoliberais e para fazer da modalidade uma mola propulsora da contrarrevolução preventiva (FERNANDES, 1975) e da manutenção dos interesses da classe hegemônica.

## O CARÁTER GEOPOLÍTICO DA PANDEMIA: A DOENÇA GLOBALIZADA

Desde a sua descoberta em novembro de 2019, em Wuhan na China, até a declaração da OMS em 11 de março de 2020, em que o avanço da contaminação para além das fronteiras chinesas se tratava de uma epidemia global, as relações geopolíticas e geoeconômicas dos principais centros produtivos do capitalismo e das remotas

2 Até o dia 27 de setembro de 2020, o Brasil registrou o total de 141.776 mortes causadas pela Covid 19 (G1, 2020). Aliado a esta tragédia vivemos uma docência “[...], que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho. [...] a jornada e a intensificação do trabalho aumentam sem que se compute formalmente o trabalho extra, [...]”. A opressão pelo trabalho tensiona todos os limites físicos, emocionais, cognitivos, relacionais reconfigurando neste momento a categoria de professores em todas as esferas educacionais, pública, privada, básica e superior.” (ZANDAN; GALVÃO, 2020, p. 264-265). Por estes motivos a expressão ensino remorto que propomos neste texto é um neologismo construído para realçar o ensino precário baseado na exploração do trabalho morto, forjado pela necropolítica educacional improvisada do Estado, em plena ascendência dos contágios e mortes pela Covid- 19.

idades dos países periféricos estão vivendo uma crise de proporções incalculáveis e que denuncia as contradições do modo de produção hegemônico de escala global.

Contraditoriamente, a República Popular da China, berço da pandemia Covid-19, converteu o avanço da doença no interior do país em estabilização do processo de contágio. O investimento do governo comunista em Ciência e Tecnologia e em educação e saúde foi capaz de conter os impactos da doença em território chinês. Seu parque industrial robotizado estava preparado para o enfretamento da crise sanitária-econômica-social e a produção a atender o mercado interno. Além disso, a China se destaca como fornecedora de produtos médicos à contenção da doença no mundo (YOSHIDA et al, 2020). Tal fato revela um escape ao soerguimento da estabilidade e fortalecimento da economia chinesa em meio à catástrofe humanitária global e ao crescente receio das potências capitalistas em relação à perda da hegemonia econômica, especialmente os Estados Unidos, seu principal opositor na guerra comercial mundial.

O contágio planetário está intimamente ligado às viagens internacionais de interesses distintos como de lazer, de turismo e de negócios. Contudo, os mais representativos fluxos dessas viagens são aqueles intrínsecos à Divisão Internacional do Trabalho (DIT), como: realização de acordos políticos e comerciais entre países; transações financeiras de interesses comerciais entre corporações; o transporte de mercadorias, especialmente produtos primários dos países periféricos aos países mais ricos e o transporte de mercadorias industrializadas/processadas/de alta tecnologia das potências capitalistas às periferias econômicas. As periferias são imprescindíveis ao capitalismo desigual, contraditório e combinado (IANNI, 1998) ou de economia dependente, como trata Marini (1973) na sua tese sobre a Dialética da Dependência.

Para além desta origem sistêmica da dinâmica geográfica da contaminação, a pandemia está expondo o caráter necrótico do

Estado mínimo, ou melhor, do Estado nano<sup>3</sup> fundamentado pelas políticas neoliberais dos últimos trinta anos. Utilizamos o neologismo Estado nano por ser a expressão que mais agrega as características da diminuição da presença do Estado nos setores de atendimento ao público, no que tange aos direitos essenciais à vida e na regulação das atividades econômicas dos países.

Atendendo às recomendações de organismos supranacionais que regulam as políticas sociais e o capitalismo financeiro no mundo os sistemas de saúde e de assistência social foram entregues à iniciativa privada, cujo direito de consumo passa a ser do público que possui condições financeiras de comprá-las, baseado no valor de troca na relação mercadoria x dinheiro. Como no capitalismo a divisão de classes sociais é um marco, a classe burguesa permaneceu tendo acesso aos serviços de melhor qualidade (ANTUNES, 2018; FREITAS, 2018).

O colapso nos sistemas de saúde dos países do Velho Mundo, por efeito da falta de estrutura adequada para atender à demanda de infectados pela doença, associado à demora de tomada de decisões dos líderes mundiais na contenção da pandemia em seus territórios demonstra a priorização dos lucros em detrimento das vidas, neste grave momento de crise sanitária mundial. O contágio globalizado mostra que as bases do neoliberalismo estão ruindo, mas não pelos movimentos sociais de resistência, não pelas ações do pensamento político de esquerda pelo mundo, não pela bolha criada pelo capitalismo financeiro. A economia prevalecendo sobre as vidas está ruindo pela força da natureza invisível que procurou um hospedeiro, a humanidade, para se multiplicar. A relação homem/natureza, tão contida nas análises da Ciência Geográfica, demonstra que o avanço do meio técnico científico informacional no contexto da globalização

3 A expressão grega *nanos* significa *anão*. É utilizada como prefixo para compor palavras que caracterizam elementos da natureza em escala molecular e se refere à bilionésima parte de uma unidade de medida ( $\times 10^{-9}$ ). (JURNO, 2016).

(SANTOS, 1996) ou do universo informacional-digital (ANTUNES, 2018) não ficou imune à força da natureza sobre a vida humana na Terra.

O novo vírus multiplicou o seu exército em escala exponencial, ocupando os corpos que compõem as diferentes classes sociais: dos trabalhadores, força produtiva que move os meios de produção e da elite política/econômica do mundo capitalista, e ambas as classes ficaram reféns do desconhecido e imprevisível agente biológico. O Estado, frente à crise, assumiu o ônus das privatizações neoliberais genocidas que não garantiram o bem estar social da massa populacional. Os governos nacionais agora se deparam com uma realidade em que a ciência e tecnologia, privadas, não investiram na produção de reserva de equipamentos *sui generes* para catástrofes humanitárias como a pandemia.

Nesse ínterim, poucos países se prepararam para enfrentar a crise<sup>4</sup>. Entre os poucos países destacamos a Alemanha. Este país investiu em um pacote bilionário de euros para salvar a população da crise<sup>5</sup>. Na Ásia, a China continuou a fortalecer sua hegemonia tecnológica e econômica e ampliar a dependência dos demais países quanto a sua produção, especialmente aquela voltada à saúde. Diferente desses países, com a Covid-19 as demais nações colheram o efeito da mesquinha realidade burguesa, cujo mercado e os parques industriais se preocuparam sempre em atender o fetiche das mercadorias e estas alheias as verdadeiras necessidades humanas (MARX, 2017).

4 Segundo Almeida (2020, 172-173): “Parte da Europa amargou um colapso no sistema de saúde. Países como Itália e Espanha e França passaram a ter estatísticas devastadoras de mortes por falta de acesso aos leitos de UTI. [...] Ao longo dos meses, o novo epicentro mundial da pandemia passou a ser os EUA, [...] isso acontece em uma população desprovida de sistema universal de saúde, e entre as vítimas, um alto índice de pessoas negras e latinas. [...] Na América Latina, o primeiro país a ter um colapso foi o Equador. [...] demonstraram a falta de estrutura médica dos países para suportar o impacto do Covid-19. No Brasil, a epidemia chegou em um dos momentos mais delicados de nossa democracia.”

5 Sobre esta informação verificar o site: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-06-04/alemanha-gastara-130-bilhoes-de-euros-para-combater-crise-causada-pelo-coronavirus.html>

Acirrando esta crise no Brasil, a volta à barbárie temida por Adorno (2003) ressurge nos discursos do governo fascista liderado pelo Presidente Bolsonaro, incitando trabalhadores a voltarem aos seus postos para que o ciclo produtivo do capital não cesse, mesmo que isso custe a vida dos trabalhadores ou a vida de seus familiares. Em tempo de pandemia, os estudantes e as famílias de baixa renda estão isolados em suas casas em situações adversas. Crianças e jovens de baixa renda, privados da alimentação diária escolar e submetidos a uma educação precarizada remota. Pais e responsáveis privados dos postos de trabalhos já precarizados, à mercê da falta de política pública assistencial e preventiva para a manutenção da dignidade humana.

Para Adorno (2003) a barbárie existirá enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. Estas condições podem ser desde as condições psicológicas latentes em possíveis algozes ou mesmo condições de “ausência de compromisso” daqueles que deveriam zelar para que o mundo e as pessoas sejam melhores. Nesse sentido, o Estado e suas respectivas Secretarias de Educação têm acirrado os conflitos naturalizados na docência. A pressão para voltar ao trabalho, a morosidade perversa do Estado em políticas sociais emergenciais, a responsabilização dos professores e da família pelo resultado da educação nos próximos meses e o adoecimento provocado pela modalidade improvisada de ensino exemplificam a dialética do tempo presente e contextualizam a síntese de Ribeiro (2018, p. 24) que no capitalismo [...] o povo, a gente comum, os trabalhadores são tidos como uma mera força de trabalho, destinada a ser desgastada na produção [...], um carvão humano que se queima na produção” que se destina a ser consumida e eliminada. Este contexto define o caráter da necropolítica<sup>6</sup> adotada pelo Estado, especialmente nas periferias econômicas do mundo.

6 Termo de autoria do filósofo e cientista social camaronês Achille Mbembe publicado pela primeira vez em 2003 em um ensaio na revista americana *Public Culture*. Para o filósofo a necropolítica pode ser definida como a racionalidade da morte no avanço das forças hegemônicas. (MBEMBE, 2018).



A banalização da educação a distância, abraçada oportunamente pelo Estado Neoliberal, ocorre à custa da “desantropomorfização”<sup>7</sup> da docência, ou seja, na despersonalização do trabalho social docente e discente na produção do saber. A ausência de contato físico no processo de ensino-aprendizagem e a sobrecarga de trabalho morto aos sujeitos envolvidos nesse modelo educacional são transformadas em mais valor para o próprio Estado e, sobretudo, pelos donos do conhecimento (grandes corporações ou agentes individualizados) que produziram os algoritmos como força motriz das plataformas digitais de ensino remoto, ou *ensino remoto*.

## A EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO ALVO DOS OPORTUNISTAS

Com a suspensão das aulas presenciais como estratégia para conter a transmissão do vírus na sociedade, tanto nas escolas dos centros populacionais mais dinâmicos como nas cidades mais remotas no interior do Brasil, a recomendação do isolamento social desencadeou uma discussão sobre a relevância do papel dos professores no processo educativo e a necessidade irrevogável da formação qualificada para os usuários de plataforma de ensino a distância. Os professores continuaram a executar o seu trabalho e inserindo nos ambientes virtuais as atividades planejadas para aulas presenciais. Sem preparação, professores e alunos foram conduzidos à autoformação e ou formação em serviço, num processo cotidiano de tentativa e erro no manejo das ferramentas digitais pelos usuários. Enquanto isso os gestores da educação, por meio de seus discursos, contribuíram na minimização do conceito de EaD a esta experiência de atividades não presenciais via plataformas, e-mails e redes sociais.

7 Conceito de Györd Lukács na obra *Per l'ontologia dell'essere sociale*. A cura di Alberto Scarponi, Roma: Riuniti, 1981. Sobre o aprofundamento sugerimos Infranca (2014).

Esses discursos têm banalizado a concepção da EaD presente no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, o qual define a modalidade como “ 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.[...]. (BRASIL, 2017). Como reflexo desta legitimação enviesada de educação neste período pandêmico, especialistas em Educação, especificamente aqueles devotados à importância da modalidade de ensino a distância, iniciaram as críticas a este neoensino à distância que é baseado, apenas, na capacidade dos sujeitos alimentarem com tarefas escolares os ambientes virtuais. Um *neoensino* antidemocrático, pois nem todos tem acesso e domínio quanto ao uso das mídias, e nada emancipador, pois ainda é incipiente a mediação do conhecimento por meio destas ferramentas.

Tais considerações corroboram com os apontamentos de Habowski, Conte e Jacobi (2020) sobre EaD. Em pesquisa realizada sobre a legitimação desta modalidade de ensino no Brasil os autores destacam a importância da inserção da tecnologia no processo educativo e emancipador dos sujeitos. Ressaltam o domínio da linguagem tecnológica como meio de preparação ao mundo do trabalho e na democratização ao acesso à educação. Contudo, os mesmos autores chamam a nossa atenção ao quanto a modalidade tem sido manipulada como mercadoria e como instrumento de alienação dos sujeitos. As incongruências provocadas pela apropriação da EaD pelo capital se materializam amparadas por documentos legais do Estado e se manifestam pela execução de currículos programados pautados na falsa neutralidade e sem a participação colaborativa dos pares no processo ensino. Citando os próprios autores:

[...] parece que o grande desafio está nas dinâmicas de trabalho colaborativo para pensar a tecnologia educacional e a formação docente a distância, com base no desenvolvimento de pesquisas e

métodos dialógicos, com programas de EaD nos modos de elaboração dos planos de ensino, arquitetura das aulas e socialização do conhecimento (HABOWSKI; CONTE; JACOBI, 2020, p. 191-192).

Ainda, a situação inusitada de confinamento em massa como estratégia de controle sanitário despertou na sociedade brasileira a discussão sobre a respectiva divisão social do trabalho nos diferentes espaços produtivos da sociedade capitalista, especialmente nos lares que mudaram repentinamente sua dinâmica cotidiana. O debate de quem deve ficar em casa e quem deve sair para continuar expondo seu único bem produtivo – a força de trabalho – invade as conversas nas redes sociais (espaço livre para aglomeração virtual de pessoas) e revela a condição de alienado do proletariado oprimido, resultando em algo que é extremamente vital para a classe hegemônica: a divisão da classe dentro da mesma classe de trabalhadores (LESSA; TONET, 2011). Somando-se a este conflito na classe, outras intempéries sociais eclodiram nos núcleos familiares no período de excepcionalidade global. Pais e responsáveis, sobretudo avós e as mães assumiram, cumulativamente, mais papéis sociais. Mulheres trabalhadoras adquiriram a quarta jornada de trabalho: a de tutora educacional.

A EaD improvisada pelas secretarias de educação, sem planejamento e sem o consentimento dos professores e da comunidade escolar, tem provocado verdadeira contrarrevolução educacional em nosso país. As famílias, e em especial as mães afastadas de seu emprego, foram responsabilizadas a tutoriar seus filhos, em idade escolar, de maneira a cumprir o conteúdo programático previsto no currículo e nas avaliações internas e externas que gerenciam o rendimento acadêmico dos alunos.

O resultado da improvisação tecnológica será a responsabilização aos professores e às famílias quanto à precarização do ensino e pelo não zelo da performance produtiva da aprendizagem dos alunos em casa. Essa performance é materializada nas avaliações externas,

padronizadas, que taxonomizam o domínio de conteúdos mínimos. Tais avaliações são objetivadas pelas políticas de controle de qualidade da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - o IDEB, em consonância com os interesses das agências internacionais e da sociedade civil representada por empresas que, desde o Movimento Todos Pela Educação em 2007<sup>8</sup>, miraram o setor educacional como campo de exploração no mercado consumidor e financeiro (SAVIANI, 2007).

Em concordância com o *checklist* elaborado pela OCDE (2020) que orienta os países a tomarem providências quanto ao impacto da pandemia da Covid-19 na educação, sobretudo a educação básica, autoridades educacionais de todo o Brasil, rapidamente, adaptaram estratégias para manter produtivas as atividades escolares durante o avanço da doença no país. No Brasil, a tomada de decisão aligeirada, baseada no *checklist*, esbarra em um contraditório fato: o acesso às TIC depende das condições socioeconômicas das famílias. De acordo com os dados de 2018 do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), quanto menor a renda da família, menor o uso de diferentes equipamentos eletrônicos para acessarem a internet: “Entre a população que tem renda familiar de até 1 salário mínimo, o uso exclusivo do celular atinge 78% dos usuários, com 19% usando computador e celular” (LAVADO, 2019). As pesquisas do CETIC (2018) revelam que 30% da população brasileira não têm acesso nem a computador e nem a internet. Por isso, é relevante chamarmos a atenção para o que parece privilégio, no pseudo acesso à democratização tecnológica e ao mundo informacional, trata-se da segregação digital, um espectro da luta de classes da sociedade capitalista. Enquanto os filhos pobres estudam exclusiva e precariamente em equipamentos inapropriados à interatividade de qualidade, os filhos ricos seguem

8 Movimento empresarial surgido no Brasil após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990, que inaugura o formato da educação neoliberal no país.

caminhos opostos. Sem contar que a segregação digital e o acesso ao ensino remoto se aviltam quando verificadas as condições sobre a qualidade dos serviços de dados (banda larga, internet 3G, 4G e etc.) a que o alunado tem acesso.

No Brasil as crianças em isolamento social, especialmente as crianças oriundas da escola pública, historicamente preterida de políticas públicas eficazes, ficam sujeitas as serem instruídas por seus responsáveis que têm dificuldades de ler, compreender e interpretar um simples enunciado de uma questão voltada para o ensino fundamental das séries iniciais. Isso pode ser deduzido, pois, segundo os dados de 2018 do IBGE a maioria da população que constitui a classe trabalhadora menos abastada, acima de 25 anos, possui apenas o ensino fundamental completo ou equivalente, ou são analfabetas funcionais: “[...] em 2018, 48,1% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente; 27% tinham o ensino médio completo ou equivalente; e 16,5%, o superior completo.” (IBGE, 2018). Estes dados justificam nossa crítica quanto à relevância da educação mediada por tecnologias no período de pandemia e sobre as possibilidades desse modelo de educação em casa conseguir o êxito no processo de aprendizagem dos conteúdos previstos nos currículos escolares da educação básica, especialmente no ensino fundamental e educação infantil.

Esse processo de ensino injetado à massa populacional em idade escolar, longe de ser um salto tecnológico na educação para o futuro, materializa a forma subsumida de ensinar com o auxílio de smartphones e engendra um fosso entre educação e transformação social. O uso irrefletido da ferramenta e das plataformas digitais, adotada de cima para baixo pela caneta dos governantes e substitutivas das atividades docentes presenciais, em tempo de Estado nano, manifestam-se com o propósito de manter produtivo o calendário escolar e intocável o parco recurso financeiro pré-

determinado no orçamento do Estado. Esta desventura educacional amplia o papel do Estado em negar a educação enquanto direito constitucional e constitui o retrocesso político emancipatório que a educação escolar pode e deveria produzir na sociedade.

Em poucas semanas percebemos que o projeto de flexibilização das atividades docentes e de processos formativos da educação básica na escola pública caminha paulatinamente para uma nova morfologia da sociedade: toyotista. No caso específico desse modelo de sala de aula em plataformas digitais, professores e famílias ampliam a possibilidade de redução de investimento na educação e, portanto, ampliando a eficiência econômica do modelo. O professor em casa se esmera em planejar, pesquisar, acessar plataformas diuturnamente sem receber horas extras, enquanto pais/responsáveis tutoram as atividades dos alunos sem o mínimo investimento formativo do Estado. A atuação da família nesse momento histórico de pandemia representa a mais efetiva exploração do mais trabalho pois ela não é paga, ao contrário. À família coube o ônus de se instrumentalizar com recursos pedagógicos em casa e se tornou em um protótipo no processo de desoneração do Estado na promoção da educação.

Assumindo tais tarefas sem se rebelar ao modelo de educação remota, professores e família abrem as portas para a precarização ainda maior da qualidade da aprendizagem dos alunos. A lousa agora passa a ser, para o aluno, a tela dos equipamentos eletrônicos, majoritariamente os smartphones, em que professores enviam suas atividades diariamente por meio de plataformas digitais disponíveis na internet, ou pelos grupos de redes sociais, para que sejam lidas e copiadas. No caso da educação básica, esta nova morfologia do trabalho docente está compactuando com um processo de precarização ainda maior na formação das crianças quanto ao acesso aos conteúdos curriculares. Pais e/ou responsáveis desses alunos estão substituindo, de maneira subsumida, a atuação pedagógica do professor em sala de aula pela tutoria da reprodução técnica de tarefas escolares.



## A NOVA MORFOLOGIA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO REMOTA IMPROVISADA

A nova morfologia do trabalho do século XXI se caracteriza por uma geração de homens e mulheres que, na luta pela sobrevivência, reifica sua condição de força produtiva à superexploração do trabalho, segundo o conceito de Marini (1973), aumentando sua capacidade produtiva com o menor recebimento possível de sua hora despendida à realização da tarefa. A isso, segundo Marx (2017), associamos à exploração do mais valor e elevação exponencial do lucro dos donos do meio de produção. Para análise deste texto, o mais valor está na exploração do docente em trabalho remoto, em sua residência, arcando com seus próprios recursos com todos os instrumentos tecnológicos para acessar as plataformas digitais e realizarem sua docência. Associado a isso, a tutoria dos pais e responsáveis torna ainda mais marcante o desinvestimento do Estado na qualidade da educação e reforça, no presente, que a educação não é prioridade.

Aproveitando-se da pandemia e, logo, do confinamento em massa de alunos de novos níveis educacionais no Brasil, os donos das tecnologias de algoritmos que já há algum tempo disponibilizam na rede mundial de computadores as ferramentas digitais como instrumento de ensino, estão acelerando o processo de substituição do trabalho produtivo do professor. Essa invisibilidade do substitutivo da escola como *locus* de aprendizagem e sociabilidade entre os sujeitos, processo estendido a todos os estados brasileiros, caminha a passos largos para concretizar o interesse neoliberal de Estado nano, que é o de tornar o direito à educação pública, gratuita e de qualidade em coisa de pouco valor, em um objeto depreciado. A educação se transfigura em uma mercadoria deformada que oferece riscos reais à formação do sujeito que a consome. O risco está na aquisição de um conhecimento

estrangulado e pela ausência de uma didática mediadora que torne o aluno capaz de refletir e problematizar sobre a realidade imediata em que vive e, assim, chegar à síntese da realidade concreta pensada. Diante desse contexto, a alienação do indivíduo é o resultado latente da sociedade de classe, dominada pelo modo de ser hegemônico da nova/velha burguesia do país.

Em consenso com o pensamento marxiano, percebemos que a educação precarizada, e para atender o mercado como prévia ideação do pensamento capitalista em países de economias agroexportadoras como o Brasil, ganha forças com a causalidade, a pandemia. A educação, pela causalidade, é entregue ao mercado de forma acelerada e sem a participação democrática das instituições de ensino, conforme os interesses do *Estado nano*. A objetivação pelo capitalismo neoliberal, o enxugamento dos gastos do Estado na educação, efetiva-se paulatinamente na medida em que se estende a necessidade de salvar vidas com a extensão dos dias de isolamento social.

Outro risco que se acentua nessa educação por meio de plataformas digitais está na fatídica estratégia do Estado e do mercado em culpar os professores por eles não promoverem uma educação de qualidade. As plataformas são a materialização do gerenciamento do processo de ensino e do trabalho docente. Com elas, o monitoramento da produtividade do trabalho do professor e dos conteúdos desenvolvidos são facilmente fiscalizados. A ferramenta digital se torna, assim, um importante instrumento de controle da prática docente no sentido de atender os documentos que norteiam os direitos à aprendizagem dos alunos, como a Base Nacional Comum Curricular – a BNCC e respectivos documentos elaborados pelos estados da federação para a implantação da Base em todas as escolas do território brasileiro. Nesse contexto, a docência em tempo de pandemia reforça o modo toyotista de trabalho do professor, caracterizado por uma “ruptura com o padrão fordista e gerando um modo de trabalho e de vida pautados na flexibilização e na precarização do trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 41).

O toyotismo, em termos de ganhos de produtividade, baseia-se na ausência do conflito de classe. Partindo dessa reflexão, podemos dizer que a necessidade de isolamento social para a manutenção da vida é ferramenta apropriada para manter o controle do trabalho individualizado e evitar sociabilidades motivadoras de possíveis críticas às exigências do estado gerencialista. O uso das TIC, mercadoria fetichizante, passa a ser assumida como espectro da modernização da docência e o trabalhador, ora encantado pela técnica, ora sobrecarregado pelo trabalho alheio à sua função principal – mediar o processo de ensino-aprendizagem.

A subsunção da categoria atendendo às normativas do trabalho remoto, aula online, teletrabalho, expressões vinculadas à educação improvisada e a distância manifesta a epifania alienada frente à tecnologia. Ao aceitarmos o programa de educação remota sem planejamento como alternativa para manutenção do ensino, sem a consultoria democrática dos professores, e a máquina como uma ferramenta auxiliar ao intelecto humano não estamos atentos ao que está se arquitetando é a diminuição ou a substituição do ser humano como mediador do processo de conhecimento. Assumindo sem reflexão a tarefa de alimentadores das plataformas digitais, os professores e alunos deixam de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e passam a ser apêndices das máquinas eletrônicas que fornecem dados para serem gerenciados pelos aplicativos. Em síntese, ao invés de o ser humano ditar o ritmo da máquina, a máquina passa a ditar cada vez mais a produtividade do ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe-nos registrar que não tivemos a intenção de demonizar o uso de tecnologias e suas linguagens no processo de ensino-aprendizagem, seja antes ou durante a crise sanitária mundial advinda

do alastramento do novo coronavírus. Elas são essenciais para o desenvolvimento da sociedade, para a difusão do conhecimento e importante ferramenta para o desempenho dos diferentes ofícios que contemplam o trabalho humano. No caso específico das atividades educacionais o uso das TIC são, sem embargo, relevantes ferramentas para a democratização do acesso à educação e à emancipação dos sujeitos. Essas conquistas, balizadas pelo pacote tecnológico pedagógico, são possíveis quando se trata de fato de uma modalidade específica da Educação e amparada por recursos apropriados para seu desenvolvimento na sociedade, conforme apontam Habowski, Conte e Jacobi (2020). Porém, durante a pandemia no Brasil a educação a distância, na sua forma mais precarizada e estandardizada, encontra a oportunidade de que precisava para se expandir e atender às exigências dos interesses das diferentes corporações privadas que fizeram da educação uma mercadoria. A contaminação da população mundial pelo novo coronavírus acontece, concomitante, com o avanço devastador da substituição do trabalho produtivo pelo trabalho improdutivo, oriundo da “introdução do universo informacional-digital” (ANTUNES, 2018, p. 27) como ferramenta de trabalho.

O trabalho é um valor que não pode conviver com uma lógica destrutiva que enriquece a extrema minoria da sociedade. A auto-organização popular e coletiva deveria reacender no seio dessa sociedade, nessa crise sanitária-econômica-social histórica da sociedade capitalista que, no Brasil, desde 2016 com o golpe jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2018) tem se caracterizado por uma plêiade de políticas públicas contrarrevolucionárias preventivas cada vez mais genocida.

O confinamento compulsório como estratégia de controle do colapso do sistema de saúde pública demonstra o quanto importante é a ação coletiva para a conquista de objetivos comuns e à manutenção da vida na Terra. A postura solidária focada pela presença do inimigo

invisível comum numa sociedade dividida em classes como na capitalista brasileira, experimenta a necessidade de mudanças de hábitos e costumes de exploração do homem pelo homem. A partir desse experimento, temos uma condição histórica sine qua non para sindicatos e coletivos de diferentes categorias colocarem em xeque mate a barbárie prolongada do capitalismo e lançarem as bases para uma nova sociabilidade humana, o socialismo.

A fonte de inspiração ao movimento de catarse (SAVIANI, 2011) vem da própria história da burguesia hegemônica e opressora que se solidificou como classe detentora das decisões políticas e econômicas nos séculos XVIII e XIX (LESSA; TONET, 2011). Assim, como a burguesia construiu sua hegemonia e sendo a história da humanidade dinâmica, construída socialmente pela humanidade, poderia agora os representantes do proletariado, entre estes os docentes, mudar o modo de ser capitalista (engendrado pelo modo burguês de ser individualista, competitivo e perverso) pelo modo de vida mais comunitário e sem as amarras da nefasta divisão de classes. No tempo presente, perceberemos a tendência da individualização cada vez maior dos sujeitos, mantendo a lógica da reprodução social para o capital. Esta lógica, na perspectiva do pensamento revolucionário, pode ser combatida por uma nova sociabilidade política capaz de derribar o fortalecimento do capital em detrimento da vida e do trabalho humano.

Em síntese, o evento global da Covid-19, que marca profundamente as duas décadas do século XXI, permite-nos destacar alguns pressupostos: desnuda os desajustes insustentáveis e dialéticos do modo de produzir e viver no capitalismo; revela a crise profunda desse modo de produção hegemônico há cerca de dois séculos; a revolução da natureza contra as forças destrutivas da sua apropriação privada pelo capital; o isolamento social e o home office fortalecem a contrarrevolução educacional; desponta o domínio do gerenciamento do currículo mínimo no processo ensino-aprendizagem remoto na nova

relação família-escola; substituição do ser humano como mediador do processo de ensino-aprendizagem por uma nova lógica de educação, adentrando o trabalho morto aos domínios dos processos de conhecimento; acirra a segregação sócio digital no campo educacional; desnuda a incapacidade e ineficiência do Estado Nação e o Setor de Ciência e Tecnologia no atendimento às questões vitais da sociedade; escancara o caráter genocida do Estado nano do governo de Jair Bolsonaro, que abre as portas à barbárie humana e se fortalece com o avanço do neoensino remorto na educação brasileira.

Enfim, não com o intuito de concluir, o objeto em discussão na história do tempo presente Covid-19 engendra em conluio com as incertezas dos desdobramentos da crise mundial, o avanço de uma nova sociabilidade do trabalho na educação e acumulação privada da superexploração da docência.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 119-138.

ALMEIDA, Manoel Severino Moraes de. A covid-19 e os direitos humanos: a experiência da rede solidária em defesa da vida – pe. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogerio Dultra dos (orgs.) *Pandemias e pandemônio no Brasil*. São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020. p. 171-178. 361 p. [livro eletrônico].

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018. 328 p. (Coleção Mundo do Trabalho).

BRASIL. *Decreto 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. Diário Oficial União. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category\\_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 set. 2020.



BOTTOMORE, Tom (Org.). *Materialismo Histórico e Dialético*. Dicionário do pensamento marxista. Tradução Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. P. 411-420.

CETIC. CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. *Principais resultados TIC domicílios 2018*. 2018. Cetic.br [online]. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2018\\_coletiva\\_de\\_imprensa.pdf](https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2018_coletiva_de_imprensa.pdf). Acesso em: 06 maio, 2020

DELGADO, Lucilia de Almeida; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/90/70>. Acesso em: 26 mar. 2020.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil - ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Coleção Biblioteca de Ciências Sociais). 413p.

FREITAS, Luiz Carlos. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, Luiz Carlos. *Bate papo com Luiz Carlos de Freitas*, abr. 2020, APPTv ao vivo, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/NELStqkmtY>. Acesso em: 07 abr., 2020.

G1. *Brasil tem média de 697 mortes por Covid-19 nos últimos 7 dias; 6 estados apresentam alta*. G1 [online]. set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/09/27/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-27-de-setembro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>. Acesso em: 27 set. 2020.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; JACOBI, Daniel Felipe. Interloquções e discursos de legitimação em EaD. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 178-197, mar. 2020. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362020000100178&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000100178&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 set. 2020.

IANNI, Octávio. Globalização e neoliberalismo. *São Paulo em Perspectiva*, v. 12, n. 2, p. 27-32. abr./jun. 1998. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02\\_03.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf). Acesso em: 23 abr. 2020.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Conheça o Brasil: educação*. IBGE Educa Jovens [online], 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 01 abr., 2020.

INFRANCA, Antonino. Trabalho, Indivíduo, *História: o conceito de trabalho em Lukács*. Tradução Christianne Basílio; Sílvia de Beranrdinis. São Paulo: Boitempo, 2014. 272 p. (Coleção O Mundo do Trabalho).

JURNO, Amanda. *Nano o quê?* Minas faz ciência, jun. 2016. Disponível em: <http://minasfazciencia.com.br/2016/06/30/nano-o-que/>. Acesso em: 01 abr. 2020.

LAVADO, Thiago. *Uso da 'internet' no Brasil cresce, e 70% da população está conectada*. Economia. G1 [online], ago. 2019 Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/08/28/uso-da-internet-no-brasil-cresce-e-70percent-da-populacao-esta-conectada.ghtml>. Acesso em: 06 maio, 2020.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à Filosofia de Marx*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 128 p.

MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência*. 1973. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marini/1973/mes/dialetica.htm>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MARX, Karl. A mercadoria. In: MARX, Karl. *O capital: crítica à economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 113-168.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. Arte & Ensaio, *Revista do PPGAV/EBA/UFRJ*, n. 32, p. 123-151, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 31 jul. 2020.

OCDE. ORGANIZAÇÃO DO COMÉRCIO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. *Roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020*. Resumo 1. 30 de março de 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/10/pandemia-na-educacao-recomendacoes-da-ocde/>. Acesso em: 16, abr., 2020.

RIBEIRO, Darcy. Educação no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). *Darcy Ribeiro: educação como prioridade*. Global: São Paulo, 2018. p. 17-28.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255. out. 2007. Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. O golpe parlamentar e seus impactos na educação brasileira 213 A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In.: LUCENA, Carlos Alberto; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. *A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 215-232. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318113085>. Acesso em: 30 ago. 2018.

ZAIN DAN, Junia de Matos; GLAVÃO, Ana Carolina. *Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada*. In: Pandemias e pandemônio no Brasil. São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2020. 361 p. p. 261-275.

YOSHIDA, Ernesto; et al., (2020). *A China venceu? Exame*, São Paulo, a. 54, n. 8, ed. 1208, p. 70-79. 29 abr. 2020.

# 20

*Maria Alzira Leite  
Carla Geralda Leite Moreira*

**Práticas pedagógicas  
e representações sociais:**  
questões para o cenário da  
pandemia e pós-pandemia

#### Resumo:

O ano de 2020 ilustra o momento do distanciamento social, marcado pela pandemia da Covid-19, doença causada pelo Coronavírus. Diante desse cenário, o Governo Federal instaurou medidas para tentar conter o avanço da doença. Dentre essas medidas, incluiu-se a suspensão das aulas no formato presencial. Com isso, houve a inserção de aulas no ambiente familiar e os profissionais da educação assumiram novos gestos profissionais. Assim, considerando esse contexto, este artigo oportuniza uma discussão sobre as práticas pedagógicas, abrindo uma reflexão sobre as representações do trabalho docente, no momento da pandemia. A linha teórica-metodológica segue as concepções de Soares (2002; 2006), Ribeiro (2009; 2012), Coscarelli e Ribeiro (2005), Buzato (2007), Franco (2015; 2016) e Moscovici (1984; 1996; 2003; 2007). As reflexões do artigo apontam para a apropriação das novas tecnologias. É possível dizer que a educação, mais especificamente, as práticas pedagógicas, alteram as suas representações e procuraram transformar as estratégias de ensino. Então, a apreensão das novas tecnologias ultrapassou determinadas limitações, pautadas nas fragilidades dos letramentos, no âmbito digital. Com isso, os docentes reelaboraram os seus conhecimentos, reinventaram diferentes maneiras do saber fazer, transformando a prática pedagógica.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Letramentos. Representações Sociais.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O cenário do Século XXI, marcado pelas características da sociedade em rede (Castells, 1999) ou da cibercultura (Levy, 1999), instaura novos gestos profissionais. Nesse viés, as distintas práticas, envolvendo as relações dialógicas, tendem a demandar inúmeros conhecimentos para o uso de novas tecnologias. É possível notar que, com diversos mecanismos e operações ligadas a Web 2.0, emerge uma aprendizagem em rede, pautada na ação de agir colaborativamente.

Coscarelli e Ribeiro (2005) destacam que a tecnologia propicia “novas formas de comunicação e o aperfeiçoamento das já existentes” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 152). Por mais que algumas pessoas não sejam adeptas das novas tecnologias virtuais, algumas situações já demandam apropriações de usos de aplicativos no contexto digital.

Podemos citar, por exemplo, o atual momento de distanciamento social, no qual a educação remota ganhou destaque, e os docentes, a equipe pedagógica e os alunos procuraram assumir uma postura de apropriação de plataformas comunicacionais para realização do trabalho e/ou rotinas do dia a dia. Nessa linha, novos gêneros digitais ganharam espaço e os aplicativos comunicacionais, como: *Zoom*, *Google Meet*, *Google Teams*, entre outros, se popularizaram.

Todas essas mudanças trazem consequências para a sociedade e, às vezes, geram receio, insegurança e estresse, já que a escola se deslocou para as residências familiares e para os espaços virtuais de trabalho colaborativo.

Arriscamo-nos a dizer que os professores e alunos já vinham aderindo a uma nova didática, haja vista o ensino e aprendizado, no cenário digital, na qual privilegiava-se uma troca de ideias e de experiências. Porém, com a transferência abrupta das aulas para o



ambiente familiar, e, com as demandas envolvendo o ensino no formato remoto, muitos professores, alunos e familiares foram pressionados para uma apropriação imediata de diferentes recursos tecnológicos.

A abordagem teórica-metodológica segue as concepções de Soares (2002; 2006), Ribeiro (2009; 2012), Coscarelli e Ribeiro (2005), Buzato (2007), Franco (2015; 2016) e Moscovici (1984; 1996; 2003; 2007). Nessa esteira, objetiva-se, neste texto, em um primeiro momento, oportunizar uma discussão sobre as práticas pedagógicas considerando as representações sociais do trabalho docente. E, em seguida, abrir uma reflexão sobre o movimento dessas representações em tempos de pandemia.

## LETRAMENTOS E NOVAS TECNOLOGIAS

Desde o segundo semestre de 2011, dedicamo-nos aos estudos dos letramentos, sob a perspectiva, principalmente, de Soares (2002; 2006), Ribeiro (2009; 2012) e Buzato (2007). Esses estudos, de modo geral, procuram apresentar reflexões sobre o letramento, numa concepção que abrange as práticas sociais, em relação com várias tecnologias.

Em diálogo com essas pesquisas, acreditamos que não há como negar que a cultura digital e os novos espaços para a escrita nos convidam a experimentar diferentes maneiras de interação com o outro e com o nosso conhecimento (SOARES, 2002). Apesar do uso das novas tecnologias ainda gerar insegurança (MOREIRA, 2013), é preciso reconhecer que lidar com o “novo” envolve também ressignificar as práticas sociais.

Cabe destacar que Lemke (2010, p. 461) indaga e nos instiga a refletir sobre: “quais são os novos letramentos que as novas

tecnologias da informação estão tornando tanto necessários quanto possíveis?” Ora, em 1996, o autor já discorria sobre a questão de habilidades multimidiáticas, estratégias de exploração do ciberespaço e habilidades de navegação do ciberespaço. Podemos perceber, então, que tais preocupações já existiam e são retomadas, hoje, momento do distanciamento social e num espaço de transformação dos gestos profissionais.

De um modo geral, apesar de muitos cursos de graduação não investirem em modalidades de ensino ligadas às novas tecnologias, as indagações sobre essa prática, envolvendo ensino e uso, batem a nossa porta. Assim, podemos questionar: como compreender o que as novas tecnologias demandam de nós? E como adotá-las ou adaptá-las para transformar as relações e as estruturas sociais? Há indícios de que o primeiro passo seja a formação inicial; em seguida, ciência do uso que se deve fazer de tal saber.

De acordo com Lemke (2010), precisamos transformar os paradigmas de aprendizagem. Nesse sentido, pondera sobre dois tipos de paradigmas utilizados nas instituições:

O paradigma de aprendizagem curricular é dominante em instituições tais como escolas e universidades. O paradigma curricular assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo. Este é o paradigma do capitalismo industrial e da produção de massa baseada na fábrica. Desenvolveu-se simultaneamente a eles e em acordos filosóficos muito próximos; dá suporte às suas redes mais amplas de emprego e carreira e se assemelha a eles em autoritarismo, planejamento de cima para baixo, rigidez, escala econômica e incompatibilidades gerais ao novo mundo baseado no 'capitalista veloz. Por parte dos alunos, há ampla recusa e resistência, e seus resultados finais promovem pouco mais de utilidade demonstrada no mundo não acadêmico do que promovem alguns letramentos textuais e certificados de membro da classe média (LEMKE, 2010, p. 469).

Esses dois paradigmas educacionais estão em conflito, o primeiro diz respeito ao método tradicional de ensino e o segundo corresponde à forma de aprendizagem interativa.

O paradigma da aprendizagem interativa domina instituições como as bibliotecas e os centros de pesquisa. Assume-se que as pessoas determinam o que elas precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores; que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam. Este é o paradigma da aprendizagem das pessoas que criaram a internet e o ciberespaço. É o paradigma mais do acesso à informação do que da imposição à aprendizagem. É o paradigma de como pessoas com poder e recursos escolhem aprender. Seu resultado final é geralmente satisfatório para o aprendiz e frequentemente útil para os negócios ou para a academia (LEMKE, 2010, p. 469).

A partir desse ponto de vista, é importante que as escolas reflitam sobre a possibilidade de mudança de paradigmas, já que vivemos em um mundo globalizado. As instituições de ensino precisam acompanhar esse desenvolvimento, visto que outras áreas como medicina, finanças, administração, aos poucos, vêm incorporando essa nova prática.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A apropriação de novas tecnologias permeia um determinado espaço sócio histórico, no qual os sujeitos desenvolvem uma posição ativa e participativa em torno dos acontecimentos e demandas de um período específico. Desse modo, o compromisso com as novas tecnologias se torna um compromisso também político, tendo em vista não somente o alcance; o acesso às tecnologias, mas também, as transformações no cotidiano, na comunidade, na escola (MORALES, 2017).

Podemos dizer, nessa esteira, que o professor se movimenta por meio de uma “reflexão crítica de sua prática” (FRANCO, 2015, p. 605) e isso pressupõe impactos no saber fazer na sala de aula. Posto isso, cabe ressaltar que “as práticas docentes são respostas às configurações provenientes das práticas pedagógicas” (FRANCO, 2016, p. 534). Na esfera pedagógica, os processos que permeiam as ações do ensinar e do aprender, por exemplo, ultrapassam “o roteiro didático de apresentação de aula [...]” (FRANCO, 2015 p. 604). Diante desse ponto de vista,

uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Isso quer dizer que, as intencionalidades, imbricadas nas práticas, orientam o sentido para uma ação que prevê uma intervenção cujo objetivo é a transformação de uma dada realidade (FRANCO, 2015). Nesse contexto, é preciso abrir espaço para a criticidade de práticas educativas, tendo em vista a transformação coletiva do valor da semântico das aprendizagens do aluno e do professor. E, isso envolve um planejamento e um agir docente consciente, crítico e participativo, ao longo do processo didático. Logo, as práticas pedagógicas dizem respeito às práticas sociais exercidas, cujo objetivo é a concretização dos processos pedagógicos (FRANCO, 2016).

Nessa linha de concretização, as nossas representações são compreendidas como o processo de assimilação de conjunções sócio históricas que se refletem na esfera pedagógica. Nesse processo, há uma reconstrução dos saberes, tendo em vista o contexto das expe-

riências, valores, regras, informações sobre determinado objeto social, composta de imagens e expressões socializadas. Assim, fazem parte dessas representações as relações que se estabelecem entre os indivíduos, tecnologias e grupos sociais. Segundo Angeriz (2019, p. 87),

En el mundo globalizado, si bien la mayoría de las personas se han visto afectados por los procesos que tienen lugar en las redes globales, no todas han podido desarrollar procesos de apropiación de la tecnología y construcción de competencias que les permitan adquirir y transformar en su beneficio la información, materia prima privilegiada de esta sociedad, que se presenta con distintos lenguajes, conjuga diversos códigos y circula por variados medios.

Nesse ponto, convém lembrar Soares (2002), quando destaca que o letramento digital prevê a apropriação da tecnologia digital, diferente do letramento usual, que relaciona-se com a leitura e escrita no papel. Para a pesquisadora, essa posição mostra-se bem coerente à medida que analisamos os impactos desse novo letramento sobre a educação.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) relata, em sua 5ª quinta competência geral, a importância da capacitação dos alunos com relação ao desenvolvimento da autoria no uso das TDIC's. No entanto, é preciso considerar que não basta capacitar os alunos. É necessário investir também no aprimoramento docente quanto à apropriação das novas tecnologias. Essa apropriação requer um exercício de conhecimento, planejamento e uso de diferentes ferramentas digitais. Diante disso,

La apropiación de los instrumentos disponibles en cada momento socio-histórico resulta entonces clave y, desde la perspectiva de una psicología socioconstructivista, se entiende como una posibilidad del hombre de extender su acción e insertarse de un modo activo y transformador de la realidad a partir de la interacción o de la acción compartida y regulada. (ANGERIZ, 2019, p. 88).

Para Mey (1998), o importante é que o sujeito tenha ciência em como utilizar os recursos da tecnologia digital, no seu cotidiano para benefício próprio. Precisa-se, nesse caso, indagar o porquê de se fazer uma busca na web, ou seja, saber qual a finalidade dessa informação para a vida, a fim de promover a aquisição de um (novo) conhecimento.

Ao se pensar no planejamento de uma atividade, tendo em vista o uso das ferramentas digitais, Buzato (2007, p.168) propõe uma visão dos letramentos digitais “como redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TDIC’s”. A definição de letramentos digitais, nessa linha, não tem como intuito descobrir qual individuo possui mais letramento digital ou não. Na realidade, seu principal interesse reflete sobre a internalização do letramento na prática social desse sujeito. Nessa esteira,

Se considera que la interacción de la persona en sus contextos, mediada por distintos recursos y medios entre los que se encuentran las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC), permite construir una cognición situada. Es a partir de esta conceptualización que se entiende la construcción de competencias no sólo como la aplicación de un conjunto de conocimientos a una situación, sino como la posibilidad de organizar la actividad de una persona para interactuar competentemente de acuerdo a las características de la situación (JONNAERT et al., 2006 citado por ANGERIZ, 2019, p. 88).

Ora, o uso de tecnologias deve acontecer de maneira contextualizada, isto é, precisa permear os objetivos de um planejamento. Esse planejamento, hoje, em um cenário digital, prevê atividades pautadas nas interações e nas trocas de conhecimento. Isso quer dizer que o professor, o aluno, a equipe pedagógica e a comunidade podem aprender juntos, compartilhando informações e/ou ideias – trabalhando de maneira colaborativa – negociando diferenças como algo positivo e produtivo etc.



## TRABALHO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES EM MOVIMENTO

As (re)configurações do trabalho docente são delineadas pelas representações que se constituem-se como

entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos (MOSCOVICI, 1996, p. 41).

Nessa perspectiva, alia-se o que é simbólico para o indivíduo às dimensões do meio social. Não há um quadro de estabilização nas representações do indivíduo ou do grupo, pois o próprio sistema de valores, de crenças e práticas conduz a percepção de determinadas situações. Portanto, os indivíduos são considerados pensadores ativos. Isso quer dizer que, na interação social do dia a dia, “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos” (MOSCOVICI, 1984, p. 16).

Segundo Sá (1993), a sociedade é vista aqui como um sistema de pensamento, um sistema político e/ou econômico, composto por duas classes distintas de universos de pensamento: i) os consensuais – relativos às atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais e ii) os universos reificados – onde se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito, com objetividade, rigor lógico e metodológico.

Em direção a uma formalização das representações, na teoria moscoviciana, a Representação Social constitui um conhecimento natural distinto do conhecimento científico – elaborado a partir de

modelos populares (culturais e sociais) que fornecem quadros de compreensão e de interpretação da realidade. Essas representações são resultantes da interação social.

Na mesma linha, numa perspectiva processual, Jodelet (2001, p. 22) define as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. A sua dinamicidade em termos de “processo” é um círculo vicioso no qual os aspectos culturais, valorativos e explicativos estão presentes nos objetos e nos sujeitos. No círculo vicioso estão presentes, também, os modos de dizer, deflagrando representações.

Conforme Jodelet (2001, p. 27), há quatro características fundamentais no ato de representar:

a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito); a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações); a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais—ela é uma forma de conhecimento; qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que o é, e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro.

Na teoria das representações sociais, o social é concebido como uma relação com os outros.

O social, entendido como relação, possui, pode-se dizer, um direcionamento intrínseco, do próprio ser, em direção a outro(s) (*relatio: ordo ad aliquid*). É singular, e ao mesmo tempo, múltiplo. É esse o social que constitui o processo de mediação na complexidade entre o mundo interno e externo, entre o individual e o coletivo, entre o psíquico individual e a realidade psíquica social externa. (GUARESCHI, 2010, p. 80).

Nessa relação, emergem as interações entre o “eu”, o “outro” e, ainda, o “objeto”.

De acordo com as nossas vivências, construímos imagens, emitimos pontos de vista e os compartilhamos, fazemos julgamentos e criamos expectativas de uma realidade comum a um determinado grupo. Por exemplo, se pertencemos a um grupo de professores, tendemos a nos identificar com imagem disseminada por aquele grupo.

Considerando o exposto, é possível notar, na atual conjuntura do distanciamento social, que os educadores vivem situações ligadas a uma mudança rápida; situações que os pressionam a lidar com as novas tecnologias; com um novo perfil de aluno; e, também, de escola. Sendo assim, diante de uma realidade que não se conhece, instaura-se o desequilíbrio de esquemas já cristalizados, ancorados em concepções de uma linha tradicional de ensino. Com isso, deparamo-nos, por exemplo, com a insatisfação, com a fragilidade emocional dos professores.

O espaço do “não” é muito recorrente nos discursos dos professores. Esse discurso tende a ser intensificado, principalmente, diante do novo, em que há uma pressão<sup>1</sup> para que o educador mude; o que envolve o repensar as práticas que transformam o profissional, o seu grupo e a sociedade. Lidar com o novo significa:

descortinar o horizonte de incertezas no qual estamos envolvidos representa, sem dúvida, um momento de desconforto, pois a inovação exige que nos desloquemos em modelos institucionais que há muito mostravam-se cristalizados (ABREU, 2002, p. 2).

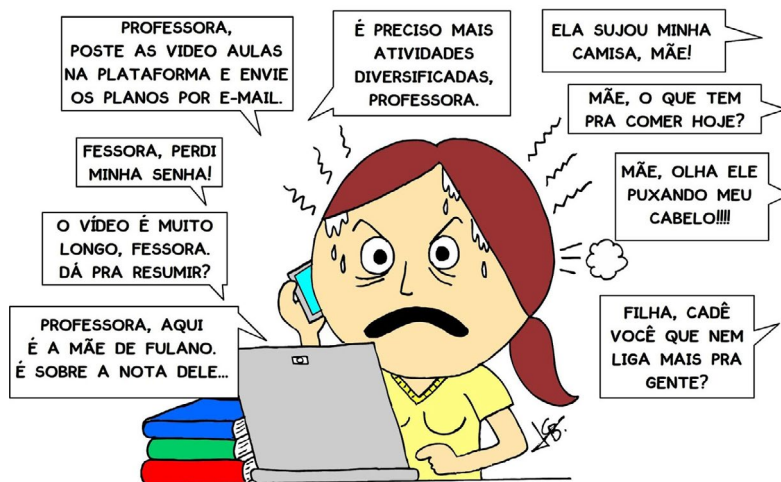
O novo poderá causar perturbações no estado de equilíbrio e, muitas vezes, uma acomodação. Mas isso não significa uma cristalização de comportamentos, como diz Edgar Morin (2004, p. 30),

1 A pressão para que os profissionais executem mudanças gerenciais e pedagógicas emerge face à realidade socioeconômica das sociedades modernas e avançadas.

o inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado.

Para tentar resolver um mal-estar, os docentes podem instaurar movimentos, que delinham formas de representar, conforme ilustração a seguir:

Figura 1: O trabalho docente na pandemia



<http://grooeland.blogspot.com/2020/04/pandemia-e-educacao-distancia-faz-de.html>. Acesso em 04/10/2020

Ressaltamos que essa charge ilustrou um momento em que o Governo Federal anunciou uma série de medidas para tentar conter o avanço da Covid-19, doença causada pelo Coronavírus. Dentre essas ações, houve uma imposição voltada para o distanciamento social, e, com isso, incluiu-se também a suspensão das aulas. Tendo em vista essa situação, muitos professores (da Educação Infantil ao Ensino Superior) tiveram de proceder ao trabalho a distância, isto é, no formato remoto.

Podemos observar que a organização do texto busca apresentar o trabalho docente de forma remota, expondo uma imagem de professor em meio aos diferentes posicionamentos. Nessa linha, é possível dizer que os vocativos “*professora; fessora*” *projetam as demandas do cenário educacional: “poste as vídeo aulas na plataforma”*. Já os vocativos “*filha; mãe*”, aliados à indagação: “*o que tem pra comer hoje?*”, orientam-nos a pensar no contexto familiar.

Na charge, podemos notar que os fatores contextuais, como a situação que envolve o distanciamento social; a aula remota, aliados aos fatores linguísticos, como a recorrência do vocativo, indicando à execução de uma determinada demanda, auxiliam na composição de uma imagem docente: movimento de representações, isto é, o trabalho do professor no ensino remoto.

Outros fatores como o pragmático, envolvendo uma pergunta e uma possível resposta à: “*o vídeo é muito longo, fessora. Dá pra resumir?*”, e ainda, um discurso com valor de ordem: “*é preciso*” – em diálogo com uma imagem de professor executando várias tarefas ao mesmo tempo – tendem a colaborar com a manutenção das possibilidades de produção de sentido.

Em um processo ligado aos conhecimentos de mundo, o docente tenta inserir o novo objeto (ensino remoto) em seus saberes já estabilizados (MOSCOVICI, 2007). Ao vivenciar situações que pressionam para mudança, o docente pode:

- permanecer estático diante do que vivencia;
- (educador que não alteram as suas formas de pensar, sentir e agir.)
- alterar completamente seus saberes diante do conflito;

- (educador que altera suas representações completamente; transforma-se.)
- reelaborar os seus conhecimentos diante de um conflito.
- (educador que tenta se readaptar diante de um conflito).

Diante dessa situação, arriscamo-nos a dizer que a “formação” mediada pelo uso significativo pode contribuir com o aprimoramento dos conhecimentos; novos letramentos. E, cabe pontuar que algumas práticas como, por exemplo, operações em caixas eletrônicos, internet banking e compras pela Internet, muitas vezes, já são corriqueiras. Se não são para alguns, provavelmente passarão a ser, pois a sociedade requer isso esse uso.

Nesse sentido, se esse indivíduo, sendo professor ou não, tem conhecimento dessa nova tecnologia e se apropriou dela, o seu uso pode se tornar algo mais informal e natural no seu fazer pedagógico. Em outras palavras, é utilizar o próprio conhecimento, procurar informar-se sobre outros, para agir em prol das suas necessidades.

Sobre isso, referenciamos Soares (2002), quando a autora considera o letramento digital como uma apropriação da tecnologia digital, diferente do letramento usual, que se relaciona com a leitura e escrita no papel. Nessa esteira, Buzato (2007, p. 168) propõe uma visão dos letramentos digitais “como redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência das TDIC’s”. A definição de letramentos digitais proposta por Buzato (2007) não tem como intuito descobrir qual indivíduo possui mais letramento digital ou não. Na realidade, seu principal interesse reflete sobre a internalização do letramento na prática social desse sujeito.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento da pandemia convidou-nos, impositivamente, para uma outra forma de ensino. Apesar de tantos estudos contemplarem o uso das novas tecnologias, acreditamos que esse uso, como forma de apropriação, talvez tenha se iniciado no ano de 2020. É possível dizer que mesmo diante de tantos desafios, poderemos dialogar com novas estratégias de ensino; adaptando, de acordo com a realidade de cada escola, outras maneiras de interação.

De qualquer maneira, seria válido um investimento global nas práticas de uso do ambiente virtual. Um investimento do governo, da instituição escolar, da equipe pedagógica e do próprio profissional de ensino. É necessário, que os professores tenham um letramento pedagógico sobre o que eles estão utilizando, como por exemplo, que saibam lidar com a interpretação de hipertextos e com outras linguagens. Dessa forma, podemos perceber que “as tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e mesmo o pensamento” (PERRENOUD, 1999, p. 05), o que exige a renovação da escola.

Diante dos avanços tecnológicos, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias digitais em nosso cotidiano, notamos que é necessário rever os objetos de ensino e as formas de trabalhar com esse objeto. Essa dinâmica requer a preparação da aula, que envolve um planejamento para ministrar um conteúdo X, utilizando determinada tecnologia.

Mas, para isso, é interessante que os educadores possam estar preparados diante desse novo meio de aprendizagem, para que possam adaptar suas aulas aos diferentes suportes. Esse preparo envolve muito mais do que saber a técnica, ou seja, o professor precisa ter uma visão crítica do uso dessa tecnologia para poder

discernir entre as vantagens e desvantagens do seu uso, em cada situação. Essa capacitação poderia começar ainda na graduação, no curso de licenciatura, ou seja, o uso das TIC na educação precisa estar inserido na grade curricular para que os docentes comecem a ter essa consciência para que, posteriormente, possam aplicá-las em sua prática de ensino. Sendo assim, diante desse novo cenário do século XXI, em que o avanço tecnológico está acontecendo de forma rápida na sociedade, é necessário que a escola também esteja preparada para essa mudança.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Luiz Cláudio Gomes de. Mediação e emoção: A arte na aprendizagem. In: *Congresso Brasileiro de Comunicação*, 25, Salvador, 2002. Anais. Salvador, 2002. p. 188- 188.

ANGERIZ, Esther. *La educación del siglo XXI*. La construcción de competencias en estudiantes y los procesos de apropiación de la tecnología In: *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina / Oscar Grillo ...* [et al.]; coordinación general de Ana Rivoir; María Julia Morales. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Montevideo: RIAT, 2019. Libro digital, PDF.

BRASIL. *Ministério da Educação e Cultura* – MEC. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://mec.gov.br>> . Acesso em 04/10/2020.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Entre a fronteira e a periferia: Linguagem e Letramento na inclusão digital*. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CASTELLS, Manuel. *Sociedade em Rede* – A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSCARELLI, Carla, V.; RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. 248p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 601-614, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP*. v. 97, p. 534-551, 2016.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações Sociais, Mídia e Movimentos Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; HERNANDEZ Aline; CÁRDENAS, Manuel. (Org.). *Representações sociais em movimento: psicologia do ativismo político*. Porto Alegre. ediPUCRS, 2010. p. 77-91.

GUIMARÃES Jaime. *Pandemia e Educação a distância: Faz de Conta e Professores Estressados*. <http://grooeland.blogspot.com/2020/04/pandemia-e-educacao-distancia-faz-de.html>. Acesso em 04/10/2020.

JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ. 2001.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 2, n. 49, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MEY, Jacob Louis. *As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder*. Tradução de Maria da Glória de Moraes. Tradução de: The voices of society: literacy, conscientiousness and power. DELTA, vol.14, n. 2, p. 331-338. 1998.

MOREIRA, Carla G. Leite. "Vai ter que ser uma aula normal" - letramento digital, formação de professores e tecnologias na escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

LEITE, Maria Alzira. *Olhares para o professor: representações e discursos*. 1. ed. Colatina: Clock-book, 2017. v. 1. 209p.

MORALES, Susana. (comps.) Imaginación y software: aportes para la construcción del paradigma de la apropiación. En Cabello, R. y López, L. *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. Buenos Aires: Rada Tilly. Del Gato Gris Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías. 2017.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. *Rev. técnica Edgard de Assis Carvalho*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MOSCOVICI, Serge. The phenomena of social representations. In: FARR, R. M; MOSCOVICI, Serge. (eds.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

MOSCOVICI, Serge. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro. Imago. 1996.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho Guareschi. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, Ana Elisa F. *Navegar lendo, ler navegando*. Notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais. Belo Horizonte: InterDitado, 2009. (Coleção Indie).

RIBEIRO, Ana Elisa. *Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes digitais na sala de aula*. Belo Horizonte: RHJ, 2012. 136p.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.19-45.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.

SOARES Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. 11ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 128p.

# PARTE V

**Aprender  
na (inter)dependência  
é preciso:  
sentidos  
da (im)permanência  
virtual**



# 21

*Danielli Maria Neves da Silveira  
Dyeniffer Jessica Bezerra Parisoto*

**Pandemia do novo  
coronavírus e educação:**  
responsabilização das mulheres nas  
atividades remotas dos(as) filhos(as)  
no município de Cascavel-PR



**Resumo:**

No presente artigo será abordado sobre o papel da mulher enquanto agente responsável da família à auxiliar nas atividades remotas feitas pelos(as) filhos(as), baseando-se na pesquisa sobre a avaliação das atividades remotas feita pelas famílias que têm filhos(as) frequentando a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR. Para tal será realizada uma análise teórica sobre a desigualdade de gênero, assim como dos documentos e portarias sobre a educação remota e dados da pesquisa da Rede de Ensino divulgadas para a imprensa. Concluímos que as mulheres acabam sendo responsabilizadas pelo cuidado dos(as) filhos(as), tendo-se uma maior sobrecarga no período da pandemia.

**Palavras-chave:** Educação. Atividades Remotas. COVID-19. Responsabilização das Mulheres. Desigualdade de Gênero.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (denominado SARS-CoV-2), se alastrou mundialmente se tornando uma pandemia. No dia seguinte, a Sociedade Brasileira de Infectologia (SBI) informa que já era esperado, visto que atingiu os 5 continentes do globo mundial, e ressalta que no Brasil era um momento de prudência, e não de pânico (SOCIEDADE BRASILEIRA DE INFECTOLOGIA, 2020).

A COVID-19 considerada uma das maiores epidemias da história, que deu origem a maior política de isolamento já vista exigiu atitudes emergenciais e evidenciou como as desigualdades sociais afetam a questão da aprendizagem, tornando evidente principalmente através de políticas mundiais e regionais em relação à educação, e como utilizar as Tecnologias da Educação (TICs) nesse período.

No informe da SBI constam algumas informações sobre dados que já se tinham sobre a doença para que as cidades e estados se preparassem, e no momento da publicação não foi recomendado que fosse fechada escolas ou faculdades, visto que, os pais iriam necessitar, por vezes, deixar os(as) filhos(as) com avós, que são do grupo de risco, ou seja, os que ao contraírem a doença podem ter mais agravantes.

O ineditismo deste evento nos limita a tecer análises muito recentes, que irão requerer muitos estudos e pesquisas para uma análise de como repercutiu para as instâncias diversas e realidades.

Considerando que quando a SBI publicou o informe não havia o descontrole de transmissão no Brasil, e que após quinze dias o cenário foi de fechamentos de escolas, faculdades e espaços coletivos

que envolviam aglomerações, se iniciou estudos e análises de como proceder para prosseguir o ano letivo das crianças e adolescentes do sistema educacional brasileiro.

Desta forma, no presente artigo será analisado como ocorreu a introdução e desenvolvimento das atividades remotas na Rede Municipal Pública de Ensino de Cascavel/PR, e também os dados levantados pela Secretaria Municipal de Educação sobre o andamento dessas atividades que foi endereçado aos pais e responsáveis. A partir desses dados ficou evidente que a principal responsável pelo desenvolvimento e auxílio nas atividades laborais de estudos de crianças e/ou adolescentes são as mães, assim, visa-se refletir sobre o papel das mulheres na atualidade e a desigualdade de gênero ainda presente.

Desta forma, a metodologia utilizada foi a análise bibliográfica de portarias, decretos, e instruções normativas sobre a educação remota, assim como, dados sobre o período da pandemia, e também análise histórica sobre a desigualdade de gênero, visando compreender a desigualdade neste período. A principal autora utilizada para discutir sobre gênero foi a Saffioti (1987; 2004; 2013), e para discutir a educação tomamos como base os estudos de Saviani (1995) e Orso (2020).

A partir da análise e comparação de dados e o trabalho com teorias colhidas para a pesquisa, compreendeu-se como o período da pandemia evidencia as desigualdades, sejam elas sociais ou de gênero e do quão gritante estas se revelam, causando uma sobrecarga para as mulheres que se encontram na condição de mães.

## DISCUSSÃO TEÓRICA

A desigualdade de gênero<sup>1</sup> está presente na sociedade a um pouco mais de cinco mil anos, desde que iniciou o patriarcado. O patriarcado é um sistema que estrutura as organizações sociais, como o trabalho, educação, religião e família, pautado na supremacia masculina, em que o homem tem dominação sobre a mulher na sociedade como um todo (SAFFIOTI, 2004).

Segundo a mesma autora, pelo processo de socialização e apropriação da cultura, são atribuídas as pessoas expectativas de papéis sociais que espera-se que sejam cumpridas, tanto as pessoas do gênero masculino como do gênero feminino são cobradas que cumpram esses papéis. Contudo, as expectativas são antagônicas, mesmo que os homens sejam explorados pelo capitalismo, as mulheres acabam sendo exploradas e dominadas por ambos os sistemas capitalista e patriarcal, assim, são dominadas também pelos homens. Saffioti (1987) ressalta que a ideologia machista naturaliza essa dominação e exploração patriarcal, visando camuflar esses modos de relações hierarquizadas.

Alguns dos valores atribuídos às mulheres são de serem fracas, frágeis, delicadas, emocionais, cuidadoras, e principalmente de seu papel social está atrelado a maternidade, logo de ser esposa e mãe, ou seja, objetos de satisfação sexual e reprodução. Já aos homens, as características estão relacionadas a virilidade, força, de ser o provedor e chefe da família (SAFFIOTI, 2004).

1 Gênero são as construções sociais e culturais sobre os papéis sociais, expectativas, valores atribuídas principalmente sobre o feminino e masculino, assim sobre o que é ser homem e mulher na sociedade. Assim, denomina-se desigualdade de gênero por ser uma desigualdade pautada em concepções e construções sociais criadas sobre os gêneros, e atribuídas automaticamente aos corpos.

Federici (2017) ressalta as diferenças de classe na desigualdade de gênero, atingindo assim de formas diferentes mulheres da classe trabalhadora, das da classe burguesa. Com o advento do capitalismo, ocorreu a separação entre o trabalho produtivo (relacionado diretamente a produção de lucro) e o trabalho reprodutivo (relacionado ao cuidado e reprodução da vida, extremamente necessário para a manutenção da vida), desta forma, após o capitalismo o trabalho reprodutivo, relacionado ao trabalho doméstico, perdeu valor, sendo atribuído como uma função naturalmente feminina. As mulheres da classe trabalhadora precisavam exercer tanto o trabalho remunerado para sua subsistência, como o trabalho doméstico não remunerado em seu lar, já as mulheres de classes altas, continuavam pagando para que o trabalho doméstico fosse realizado por outras pessoas.

Essas mudanças históricas – que tiveram um auge no século XIX com a criação da figura da dona de casa em tempo integral – redefiniram a posição das mulheres na sociedade e com relação aos homens. A divisão sexual do trabalho que emergiu daí não apenas sujeitou as mulheres ao trabalho reprodutivo, mas também aumentou sua dependência, permitindo que o Estado e os empregadores usassem o salário masculino como instrumento para comandar o trabalho das mulheres (FEDERICI, 2017, p. 146).

Desta forma, os trabalhos atribuídos a homens e mulheres estavam relacionados com os papéis sociais de ambos os gêneros, assim como, os salários destinados a cada um. As áreas de saúde, cuidado e educação, eram e ainda são principalmente ocupadas pelas mulheres, já os cargos de direção, gerência e áreas de exatas por homens (INEP e MEC, 2018). Tanto que, a educação das meninas era justificado em decorrência da sua função materna, como eram responsáveis pelo cuidado e formação das novas gerações, ou seja, seus futuros filhas(os) (PRIORE, 2004). Por este mesmo motivo, que o magistério foi uma profissão feminizada, por conta de possibilitar que

tenha uma baixa remuneração por ser considerado um prolongamento das funções maternas da mulher (SAFFIOTI, 2013).

Assim, não somente o ingresso das mulheres na educação (seja como alunas, ou como professoras) foi por conta da função de maternidade, como até a atualidade essa mesma questão impacta na educação das mulheres. Em uma pesquisa realizada com 100 alunos(as) do EJA (Educação de Jovens e Adultos), município de Alegrete (Rio Grande do Sul), visava analisar os impactos de gênero nos motivos de afastamento e retorno dos(as) alunos(as) a educação, concluindo-se que a maioria das mulheres largaram o ensino em decorrência de não conseguirem conciliar o trabalho doméstico, casamento e gravidez com a escola, e retornaram ao ensino para ajudarem seus(suas) filhos(as) na educação (NARVAZ, SANT'ANNA; TESSELER, 2013).

Nesta mesma perspectiva, Trevizan (2019) cita uma pesquisa divulgada pela Catho, em que 30% das mulheres acabam parando de trabalhar de modo remunerado para cuidar dos(as) filhos(as), no que se refere aos homens, essa porcentagem é de somente 7%, que saem do emprego para realizar esse cuidado.

Desta forma, percebe-se que a desigualdade de gênero, os valores, expectativas, modos de organização social ainda impactam e estruturam a sociedade atual, seja pelas mulheres ainda serem as principais responsáveis pelo cuidado e educação, ou pelo trabalho doméstico, que como ressalta uma pesquisa realizada pelo IPEA (2017) não teve-se grandes mudanças de 1995 a 2015. Demonstrando que em 1995 94,1% das mulheres realizavam os trabalhos domésticos e 46,2% dos homens, já em 2015 passaram a ser 91% das mulheres e 53% dos homens. A partir desses dados percebe-se que as mudanças foram poucos no espaço de tempo de dez anos, as mulheres realizavam e ainda continuam sendo as principais responsáveis pelo



trabalho doméstico. Em que as mulheres dedicam em média 30,9 horas semanais a tarefas domésticas, e os homens dedicam 10 horas.

Deste modo, segundo Saffioti (2013, p.96) às mulheres “ora se põe no mercado como mercadoria a ser trocada, ora se põe no lar enquanto mero valor de uso que, no entanto, guarda uma conexão com a determinação enquanto mercadoria da força de trabalho do chefe da família”.

Contudo, apesar da desigualdade de gênero ainda organizar as relações sociais, a educação formal é uma das principais instituições que podem auxiliar a discutir, desnaturalizar, e reconstruir diversos valores e papéis sociais que reforçam a dominação, exploração e violência feminina. Pois, a educação tem como função transmitir o conhecimento produzido historicamente e também o conhecimento sistematizado e crítico. Por isso a necessidade da mediação, entendemos ser necessário iniciar pela análise da concepção de trabalho educativo que adotamos, formulada por Saviani (1995, p. 17):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Portanto, quando falamos de um período que dificulta o acesso democrático ao conhecimento, devemos também problematizar as relações econômicas, sociais e de gênero que se estabelecem.

A importância da educação se evidencia nesse momento, uma vez que é a ciência que traz a solução para uma pandemia como a do coronavírus, e é justamente a pesquisa e o ensino que têm sido

desvalorizadas nos últimos anos com cortes de verba e desvalorização. A respeito deste aspecto, Orso (2020, p.12) argumenta,

o desenvolvimento das pesquisas e da ciência é condição indispensável à tomada de decisões, ao planejamento, ao desenvolvimento social, ao aprimoramento da tecnologia, ao aumento da produção, etc. Entretanto, o próprio governo e determinadas frações da classe dominante, do parlamento, da imprensa, da justiça e da sociedade e, em especial, dos fundamentalistas religiosos, em sua pobreza intelectual e sua indigência moral, parecem não medir esforços para bloquear e até mesmo impedir o desenvolvimento do conhecimento e da ciência. [...]

O conhecimento e soluções para um momento de crise na saúde são ligados pelos laços da ciência e da educação, e cada vez mais se mostra o quão crucial é pensar na democratização do acesso ao ensino de qualidade, bem como repensar padrões sociais que nos colocam na situação de um país que tem sido tão somente fornecedor de *commodity*<sup>2</sup> para países industrializados e que conseguirão o acesso à vacina antes do Brasil muito provavelmente.

Orso (2020, p. 39-40, grifos nossos) aduz,

No caso da educação, os problemas enfrentados pela classe trabalhadora decorrentes das gigantescas desigualdades sociais, não só não se congelam, como, em função do isolamento social e da redução das atividades econômicas, agravam-se sobremaneira com o extraordinário aumento do número de inadimplência de alunos das escolas privadas e com a adoção da Educação à Distância. As desigualdades sócio econômicas também se revelam nas incomensuráveis desigualdades nas condições de vida e de acesso às tecnologias e conhecimentos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 45,9 milhões de

2 *Commodity*: qualquer bem em estado bruto, ger. de origem agropecuária ou de extração mineral ou vegetal, produzido em larga escala mundial e com características físicas homogêneas, seja qual for a sua origem, ger. destinado ao comércio externo (Definição de *Oxford Languages*).

brasileiros (2018), o que equivale a quase  $\frac{1}{4}$  da população, nem sequer tem acesso à internet. Assim, ao invés das tecnologias encurtarem o isolamento entre as classes, alargam ainda mais as distâncias sociais.

A desigualdade social deve ser levada em conta ao falar das atividades remotas, demonstrando a importância de se pensar nos alunos que não possuem acesso à internet e oportunizando a busca e entrega de atividades seguindo as medidas de cuidado recomendadas pela Organização Mundial de Saúde. Conforme coloca o autor Orso (2020), há um alargamento das distâncias sociais, e medidas devem ser estudadas desde para resolutive da situação.

Diante de diversas problemáticas, no capítulo seguinte será realizada uma análise de dados com base na pesquisa direcionada para que as famílias dos alunos inseridos na Rede Pública Municipal de Ensino respondessem, e que apresenta a realidade sobre a realização dessas atividades o papel da mãe/mulher nestas.

## ANÁLISE DE DADOS

No final do ano de 2019 uma epidemia se alastrou na China (O novo coronavírus), e se espalhou pelo mundo no ano de 2020, e marca uma geração, a humanidade foi forçada a viver um confinamento que paralisou mais de 3,5 bilhões de pessoas no planeta. A epidemia do coronavírus coloca um desafio inédito para o mundo, e no caso da educação se acentua as diferenças sociais e o acesso à tecnologia enquanto barreiras para a democratização do ensino.

O Ministério da Educação (MEC) não teve uma posição centralizadora sólida em relação às ações a serem tomadas pelos estados e municípios, gerando diferenças na forma como se deu o

encerramento das aulas, bem como o início de atividades remotas, havendo apenas documentos mais generalizados quanto à obrigação no cumprimento dos duzentos dias letivos, e autorização das aulas de forma remota, porém, não especificando uma única forma em todo território nacional.

No município de Cascavel, localizado no estado do Paraná, o encerramento das atividades presenciais foi oficializado através do Decreto Nº 15.306 de 17 de março de 2020, que decide por “Suspender as aulas em escolas e CMEIS da Rede Pública Municipal, facultativamente a partir de 18 de março e obrigatoriamente a partir de 20 de março” (CASCAVEL, 2020a, art 7º).

A publicação do Decreto por parte da prefeitura se deu considerando os documentos oficiais e publicações no âmbito da República Federativa do Brasil e do Estado do Paraná, autorizando assim que as escolas e os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) realizassem a dispensa dos alunos enquanto medida para combater a propagação do COVID-19.

Na mesma data o Ministério da Educação publicou a portaria autorizando que atividades presenciais pudessem ser realizadas de forma remota, conforme o texto descreve enquanto medida,

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020a, Art. 1º).

Posteriormente a este documento, o MEC delibera acerca da obrigatoriedade dos dias letivos, onde documenta,

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de

observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020b, Art. 1º).

Com base na legislação vigente estados e municípios passaram a se organizar para oportunizar o aprendizado de maneira remota, uma vez que houveram apenas deliberações sobre a normatização de forma geral por parte do Ministério da Educação. Dentro dessa perspectiva o Município de Cascavel publicou um decreto autorizando a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) a implementar atividades remotas não presenciais, enquanto durar a situação da pandemia do coronavírus.

Nesse viés o Decreto de 30 de abril de 2020, aduz,

§ 1º As atividades pedagógicas não presenciais ou remotas podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, 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 (CASCAVEL, 2020b, Art. 2º).

A SEMED deliberou essas ações após serem publicados no nível federativo garantindo que essas aulas fossem contabilizadas no calendário escolar, alguns estados e municípios já haviam iniciado a aplicação de atividades de ensino de maneira remota, assim como outros demoraram mais que Cascavel para iniciar, o que demonstra a grande diversidade brasileira, e na falta de uma regulamentação unificada por parte do MEC acabou alterando as realidades de um município para outro.

No caso de Cascavel foi instituído o teletrabalho para os servidores da educação concomitantemente ao atendimento presencial, desde atendimento quanto à matrículas e transferências quanto a entrega de alimentos pelo Setor de merenda escolar aconteceram desde o mês de abril de 2020, sendo assim, parte dos profissionais, na maioria professores e professoras de educação infantil realizaram planejamento de atividades e atendimentos às famílias, e avaliação das atividades que iam retornando de forma remota (GAB/SEMED, 2020c).

Com base em um procedimento único ser necessário para a Rede Pública Municipal de Ensino, a SEMED publicou em 20 de maio de 2020 a Instrução Normativa padronizando e orientando as unidades escolares, onde destaca-se:

Entende-se por atividades remotas as aulas não presenciais, planejadas e elaboradas pelo (a) professor (a) aos alunos matriculados regularmente na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, nas Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, respeitando os decretos municipais e as orientações de distanciamento social (SEMED/CVEL, 2020, Art. 2º).

Dadas as considerações documentadas pela SEMED Cascavel, vale destacar que as turmas do Infantil IV, Infantil V pertencentes à etapa da educação, bem como as séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tiveram as atividades planejadas de acordo com o planejamento do professor e com o Currículo da Rede, e no caso das turmas da educação Infantil que compreende de 0 (zero) à 3 (três) anos, foi realizada a nomeação de uma Comissão para Elaboração de Guias para serem enviados para as crianças destas idades atendidos pela Rede Pública nos CMEIS (SEMED/CVEL, 2020).

A Comissão teve nomeação de membros representando os coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, bem como coordenadores pedagógicos dos Centros Municipais de



Educação Infantil que se prontificaram a participar dessa elaboração (GAB/SEMED, 2020b).

Foi instituída ainda uma Comissão para Acompanhamento e Avaliação das atividades remotas na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Paraná, onde se candidataram representantes dos segmentos da rede, sendo esses segmentos: SEMED, Conselho Municipal de Educação de Cascavel, professores das escolas municipais, coordenadores das escolas municipais, diretores das escolas municipais, professores dos CMEIS, coordenadores dos CMEIS e diretores dos Centros Municipais de Educação Infantil (GAB/SEMED 2020a).

Com a nomeação de Comissões de elaboração de Guias para a Educação Infantil e Avaliação e Acompanhamento das Atividades Remotas percebe-se uma busca pela participação pelos profissionais à nível municipal para discutir e problematizar, visto que não é algo passageiro como se pensava logo no início da epidemia, e novos momentos exigem novas medidas, garantindo que estas contemplem a participação de forma democrática.

O presente artigo traz as normatizações, decretos e portarias no intento de deixar analisar como está ocorrendo na Rede de ensino o manejo das atividades remotas, mas que provavelmente passarão por muitas análises no futuro. Quando discute-se sobre os desafios da educação, das atividades remotas, deve-se também ser analisado sobre o que é a realidade desses(as) alunos(as) e dessas famílias das crianças em idade escolar, pois, envolve tanto as problemáticas econômicas-sociais, como também as de gênero.

Visando avaliar como está sendo realizado as atividades remotas, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) realizou uma pesquisa, através de um formulário, com pais e demais responsáveis

de alunos(as) das 116 escolas e Cmeis do município de Cascavel - Paraná. Ao todo foram 18,2 mil respostas do questionário.

A partir dos dados divulgados através dos meios de comunicação, aqui referenciamos a notícia veiculada pela Tarobá (2020), que apresenta que a maioria (91%) dos pais e responsáveis avaliam que o trabalho remoto está sendo ótimo ou bom. Contudo, um dado relevante é que a principal responsável por acompanhar os(as) alunos(as) na realização das atividades é a mãe. Somente 28% afirmaram que todos os membros da família auxiliam na realização das atividades, e uma porcentagem menor ainda portanto, é o pai quem ajuda.

Nesse sentido, adentramos uma outra problemática, para além da questão econômica, no momento de realizar as atividade temos um ator que se evidencia, a mãe, ou seja, o papel da mulher ainda é associado à educação dos(as) filhos(as), assim como é associado às atividades domésticas, e se acumula com a atividade profissional remunerada na maioria das vezes.

Desta forma, visando complementar a análise da sobrecarga feminina, de acordo com uma pesquisa realizada por Gênero e Número e a Sempreviva Organização Feminista (2020), nos meses de abril e junho de 2020, a partir de um questionário online com 2.641 mulheres de 15 a 89 anos. Quando foi realizada a pesquisa, 53% das mulheres estavam trabalhando a partir de casa, e recebendo o salário. Contudo 16% estavam em casa sem trabalho, tendo suas rendas prejudicadas, e 23% já trabalhavam de casa ou eram donas de casa. 47% das mulheres afirmaram ser responsáveis no cuidado de outras pessoas - 57% pelos(as) filhos(as), 6,4% por outras crianças, 27% por idosos(as) e 3,5% por pessoa com alguma deficiência. Deste modo, 42% não tem apoio de outras pessoas para esses cuidados, e das que tem o apoio (51%) afirmaram que o apoio no período de isolamento social diminuiu.

No período de isolamento, 50% passaram a cuidar de outras pessoas, a maioria familiares, mas também de amigos e vizinhos. 64% das mulheres afirmaram que no período de isolamento a distribuição das atividades domésticas permaneceu a mesma, e 23% avaliam como que diminuiu a participação de outras pessoas. Das mulheres que realizam o trabalho remunerado de casa, 65,4 % afirmaram que a responsabilidade com os cuidados de outras pessoas e as atividades domésticas dificultam na realização do trabalho remunerado.

Esses dados demonstram como a responsabilização da mulher em tarefas domésticas, também no cuidado e educação ocorre, e o homem na grande maioria das vezes só se ocupa com as atividades profissionais, portanto, quando falamos de um período onde professores(as) se comunicam de forma remota e enviam atividades para serem realizadas em casa, coloca-se mais uma tarefa para as mulheres, que antes já assumiam diversas funções, contudo tem-se uma sobrecarga maior ainda no período da pandemia e de isolamento social.

Assim, por conta da cobrança social e responsabilização das mulheres nos cuidados dos(as) filhos(as), estas também são as primeiras a deixarem seus trabalhos, de acordo com a pesquisa do IBGE, expresso no site da Unicamp, em média 7 milhões de mulheres deixaram seus trabalhos no início da pandemia, aproximadamente 2 milhões a mais que os homens que deixaram seus trabalhos (COMOLI; CANTO, 2020).

A partir desses dados, é importante ressaltar uma frase de Saffioti (2013, p.188) que “as conquistas femininas são frágeis nas sociedades de classes; esfumam-se ao sabor dos ventos ideológicos, das crises econômicas, das políticas demográficas”. Portanto, além da desigualdade no trabalho, no salário, nos altos índices de violência contra as mulheres, na sobrecarga no trabalho doméstico e cuidado de pessoas que já envoltam as mulheres há anos, nos períodos de

crise, como o atual, esses fatores não surgem, somente se agravam e se tornam mais evidêntes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade de classes, de um país com desigualdades sociais gritantes e somando-se a isso a desigualdade de gênero, quando falamos de uma pandemia que restringe atividades coletivas, e impede que as crianças e adolescentes frequentem as escolas, nos remetemos à problemática do que será feito com esse tempo que as crianças frequentavam um espaço escolar, visto que muitas famílias veem nesse espaço para além da função educativa, um local para seus(suas) filhos(as) estarem assistidos enquanto realizam suas atividades profissionais.

Soma-se a isso o fato de que historicamente é atribuído à mulher a responsabilidade pela casa e pelos(as) filhos(as), e diante de uma nova realidade em que as atividades educacionais, ainda que mediadas pelos educadores(as), devem ser realizadas no espaço da casa dos(as) alunos(as), e com base nos dados aqui utilizados, percebeu-se que a mãe é vista como o agente responsável por esse auxílio na grande maioria das famílias.

Quando não é atribuído este papel à mãe, é compartilhado com o restante da família, o que pode incluir irmãos, tios, primos e o pai, e a realização das atividades com o pai é tão pequena que nem aparece no percentual divulgado da pesquisa.

Portanto, esse período nos faz refletir como o patriarcado impera na atual sociedade e as atividades domésticas e de cuidado ainda são atribuídas às mulheres, ocorrendo para além das diversas violências

que estas sofrem, uma maior sobrecarga de trabalho, evidenciando a dominação e exploração feminina.

## REFERÊNCIAS

BRASIL (2020a). 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 - COVID-19. Publicado em: 18/03/2020 | Edição: 53 | Seção: 1 | Página: 39. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> . Acesso em: 30 de out. de 2020.

BRASIL (2020b). *Medida Provisória nº 934, de 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. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349>> . Acesso em: 30 de out. de 2020.

CASCADEL(2020a). *Decreto Nº 15.306 DE 17 DE MARÇO DE 2020*. Estabelece no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional do município de cascavel, novas medidas para proteção da população e enfrentamento da covid-19 e dá outras providências. Cascavel: Gabinete do prefeito municipal. Publicado em 18/03/2020. Órgão oficial nº 2490. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2020/1530/15306/decreto-n-15306-2020-estabelece-no-ambito-da-administracao-direta-autarquica-e-fundacional-do-municipio-de-cascavel-novas-medidas-para-protecao-da-populacao-e-enfrentamento-da-covid-19-e-da-outras-providencias>> . Acesso em: 01 de out. de 2020.

CASCADEL (2020b). *Decreto Nº 15.421 DE 30 DE ABRIL DE 2020*. Autoriza a secretaria municipal de educação a implementar atividades não presenciais ou remotas enquanto durar a situação de pandemia do coronavírus - covid-19, conforme especifica. Publicado em 19/05/2020. Órgão Oficial Nº 2536. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/decreto/2020/1543/15421/decreto-n-15421-2020-autoriza-a-secretaria-municipal-de-educacao-a-implementar-atividades-nao-presenciais-ou-remotas-enquanto-durar-a-situacao-de-pandemia-do-coronavirus-covid-19-conforme-especifica?q=15421+>>> . Acesso em: 01 de out. de 2020.

COMOLI, Eliane; CANTO, Karen. *Pandemia impacta mais a vida das mulheres*. Unicamp, 18 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/08/19/pandemia-impacta-mais-vida-das-mulheres>>. Acesso em 01 de outubro de 2020.

FEDERICI, Sílvia. *Calibã e a Bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Tradução Coletivo Sycorax. Editora Elefante, 2017.

IPEA. *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça - 1995 a 2015*. ONU Mulheres, 2017. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306\\_retrato\\_das\\_desigualdades\\_de\\_genero\\_raca.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf)>. Acesso em 28 de set. de 2020.

GAB/SEMED (2020a). Secretaria Municipal de Educação. *Portaria N° 144 DE 19 DE MAIO DE 2020*. Nomeia a Comissão para Acompanhamento e Avaliação das Atividades Remotas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Paraná. Publicado em: <<https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1590082922647&file=27C832BF364C16BEF62A8A0B11A9060542880CF6&istema=WPO&classe=UploadMidia>>. Acesso em: 28 de set. de 2020.

GAB/SEMED (2020b). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Portaria N° 145 DE 19 DE MAIO DE 2020*. Nomeia a Comissão para Elaboração das atividades remotas aos alunos dos Centros Municipais de Educação Infantil nas etapas: Infantil, Infantil I, II e III da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Paraná. Publicado em 19 de maio de 2020. Disponível em: <<https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1590082906743&file=244E6B33CA9E871EFAB91BDFB E092DFD7DC4D023&istema=WPO&classe=UploadMidia>> Acesso em: 28 de set. de 2020.

GAB/SEMED (2020c). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *PORTARIA N° 141 DE 12 DE MAIO DE 2020*. Estabelece orientações aos Servidores lotados em escolas e centros municipais de educação infantil, Centro de Educação de Jovens e adultos Paulo Freire, Centro de Apoio Pedagógico as pessoas cegas ou com visão reduzida - CAP e no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação de atendimento às pessoas com surdez - CAS de Cascavel-PR, cujas funções permitam a realização de teletrabalho conforme previsão da Instrução Normativa n° 002/2020 da Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão. Publicado em 12 de maio de 2020. Disponível em: <<https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1589804660446&file=3A9AEB436E29E82D7070F96688A9DB3331BEF78D&istema=WPO&classe=UploadMidia>>. Acesso em: 28 de set. de 2020.



GÊNERO E NÚMERO; SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. *Sem Parar*: O trabalho e a vida das mulheres na pandemia. Agosto de 2020. Disponível em <[http://mulheresnapanemia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio\\_Pesquisa\\_SemParar.pdf](http://mulheresnapanemia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf)>. Acesso em 01 de out. de 2020.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh. *Gênero e Educação de Jovens e Adultos*: A Histórica Exclusão das Mulheres dos Espaços de Saber-Poder. *Diálogo*, Canoas, n. 23, ago. 2013. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/917/905>. Acesso em 27 de set. de 2020.

ORSO, Paulino José. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-54, 2020. Disponível em: < <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432/849>> . Acesso em 25 de set. de 2020.

PRIORE, Mary Del. (Org). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. Carla Bassanezi coord. de textos. 7. ed. São Paulo: Contexto. 2004.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes*: mito e realidade. Expressão popular. 2013.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*: Primeiras aproximações, 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

SEMED/CVEL. *Instrução Normativa N° 001/2020*. Estabelece os procedimentos necessários para a realização das atividades remotas, para os Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, enquanto durar a situação da pandemia do COVID-19. Disponível em: <<https://cascavel.atende.net/atende.php?rot=1&aca=119&ajax=t&processo=viewFile&ajaxPrevent=1590018979281&file=0C874680D96ED0505CD27C1281F13658DC59CFA1&sistema=WPO &classe =UploadMidia>> Acesso em: 30 de out. de 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE INFECTOLOGIA. *Informe da sociedade brasileira de infectologia (sbi) sobre o novo coronavírus*. Atualizado em 12/03/2020 [Internet]. Acesso em: <<http://www.abennacional.org.br/site/wp->

content/uploads/2020/03/Informativo\_CoV\_12\_03.pdf>. Acesso em: 25 de set. de 2020.

TAROBÁ NEWS. *Mais de 91% dos pais avaliam como ótima ou boa as atividades remotas do município, aponta pesquisa*. 16 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://tarobanews.com/noticias/educacao/mais-de-91-dos-pais-avaliam-como-otima-ou-boa-as-atividades-remotas-do-municipio-NYb50.html>>. Acesso em: 01 de out. de 2020.

TREVIZAN, Karine. Pesquisa mostra que 30% das mulheres deixam trabalho por causa dos filhos; homens são 7%. *Globo*. 10 de maio de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2019/05/10/pesquisa-mostra-que-30percent-das-mulheres-deixam-trabalho-por-causa-dos-filhos-homens-sao-7percent.ghtml>>. Acesso em 01 de out. de 2020.

# 22

*Célia Regina Machado Jannuzzi Loureiro*

*Allan Rocha Damasceno*

*Joana da Rocha Moreira*

*Maria Aparecida Mendes*

*Rosângela Costa Soares Cabral*

**Educação em tempos  
de pandemia:**  
compartilhando experiências  
do nosso cotidiano

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.519.487-504

**Resumo:**

O presente estudo aborda as experiências com as atividades remotas vivenciadas por uma Escola Municipal em Duque de Caxias/RJ em meio à Pandemia do Covid-19. Esse artigo tem por objetivo, ao apresentar esse relato, contribuir com o debate acerca das experiências vivenciadas durante esse período para outras escolas, grupos e organizações. As experiências e observações foram efetuadas e registradas no período de março a setembro de 2020 e não se pretende, com esse artigo, esgotar as discussões sobre o tema, mas proporcionar subsídios para contribuir com o debate acerca deste. Concluiu-se que sobre as contribuições das atividades remotas para um panorama mais amplo ainda não é possível prever com precisão e que os malefícios advindos da Covid-19 não serão superados apenas a partir da criatividade das pessoas individualmente. Serão necessários investimentos em todos os setores para superar as adversidades que virão e na Educação não será diferente.

Palavras-chaves: Educação. Ensino Remoto. Covid-19.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No final de fevereiro de 2020, tendo em vista o que noticiavam os jornais, começamos a nos perguntar, nas Escolas, se as atividades escolares continuariam normalmente, tendo em vista a epidemia de Covid-19 que tomava conta da Itália e da China e que rapidamente estava se transformando em Pandemia. No dia 11 de março de 2020, a OMS decretava que o mundo encontrava-se em Pandemia. Embora, desde fevereiro as notícias sobre os impactos e o alcance provável do Covid-19 fossem assustadoras, continuou-se nas Escolas Municipais de Duque de Caxias-RJ (lócus desse artigo) o planejamento das atividades para os meses vindouros.

A Escola, a partir da qual apresentaremos nossas considerações sobre as experiências cotidianas em tempos de pandemia, é uma escola municipal de Duque de Caxias. Esse município pertence à Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, uma região marcada por grandes contrastes sociais-culturais-econômicos-humanos. A escolha dessa escola foi motivada por estarmos acompanhando de perto as experiências de Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia, através do trabalho enquanto parte da equipe docente dessa escola e por trocas de experiências para a efetivação do trabalho a partir do grupo de pesquisas – LEPEDI<sup>1</sup>, ao qual os autores do presente artigo fazem parte.

Nosso objetivo com o presente trabalho é apresentar a experiência de uma escola e suas atividades virtuais em tempos de pandemia, visando contribuir com o debate acerca das experiências vivenciadas durante esse período por outras escolas, grupos, organizações.

1 LEPEDI – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão da UFRRJ da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, coordenado pelo Professor Dr. Allan da Rocha Damasceno.

Em março, tendo em vista o surgimento de casos de contaminação de Covid-19 em nosso país, as escolas, em todo o território nacional, iniciaram a suspensão de suas aulas a partir dos decretos oriundos dos governos federais, estaduais e municipais. Não sabíamos ao certo quando retornaríamos, mas muitos de nós imaginávamos um período não muito longo. Em Duque de Caxias, a suspensão das aulas veio através do Decreto Municipal nº 7.529 de 13 de março de 2020, assinado pelo Prefeito e enviado às Escolas através de e-mail da Secretaria Municipal de Educação. Esse primeiro decreto informava o recesso escolar no período de 16 a 29 de março de 2020. No dia 13 de março de 2020, sexta-feira, comunicávamos aos pais, nos portões da escola e nas redes sociais, a suspensão das aulas, sem saber ao certo se ao término do período informado haveria o retorno imediato das aulas.

Após o primeiro decreto, novos decretos municipais foram assinados (assim como Decretos e Portarias Estaduais e Federais), determinando a continuidade da suspensão das aulas. Esses decretos foram emitidos normalmente para períodos de quinze dias, outros por períodos diferentes, conforme a tabela no. 1 que cobre o período de março de 2020 a setembro de 2020, data da escrita desse artigo. Esses decretos encontravam-se em consonância com os Governos Federal e Estadual, que referendavam a suspensão das aulas por todo o país. O Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 que trata da 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, detalha da seguinte forma:

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar 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. Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de



Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais (BRASIL, 2020, p. 1).

O país e o mundo viviam uma situação até então não presenciada pela grande maioria da população até o momento, tendo em vista que a última pandemia datava do início do século XX, e que ficou conhecida como Gripe Espanhola. O CNE descreve:

A situação que se apresenta em decorrência da pandemia da COVID-19 não encontra precedentes na história mundial do pós-guerra. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), milhões de estudantes estão sem aulas com o fechamento total ou parcial de escolas e universidades em mais de 150 países devido à pandemia do Corona vírus. No Brasil, as aulas presenciais estão suspensas em todo o território nacional e essa situação, além de imprevisível, deverá seguir ritmos diferenciados nos diferentes Estados e Municípios, a depender da extensão e intensidade da contaminação pela COVID-19 (BRASIL, 2020, p. 3).

Estudantes em quarentena, professores em quarentena, a maior parte das atividades suspensas, comércio- apenas os essenciais, barreiras em muitas cidades, meios de transportes diminuídos. Noturnamente a população acompanhava, nos meses de março a abril de 2020, as coletivas de imprensa apresentadas pelo então ministro da saúde Luiz Henrique Mandetta, com informações sobre o avanço do Covid-19, as estratégias traçadas para conter os avanços e as condutas que a população poderia e deveria utilizar, para tentar se prevenir do vírus. Após a exoneração de Luiz Henrique Mandetta, em 16 de abril de 2020, as coletivas de imprensa com boletins diários continuaram durante algum tempo, até serem suspensas definitivamente em maio de 2020.

As redes sociais ocuparam um papel importante na vida da população desde o início da Pandemia. Impedidos de nos conectarmos

presencialmente, por conta da quarentena, a opção da população era trocar informações através das redes sociais: como estávamos, como nos sentíamos, como enfrentávamos o Covid-19 em cada cidade, bairro, estado ao redor do país e do mundo. Como apontam e pormenorizam Medeiros, Rocha e Goldoni (2020, p.1):

O advento da nova pandemia tem como consequência a procura por plataformas de trabalho remoto (BANJO et al., 20205), redes de distribuição de serviços e mercadorias adquiridas pela Internet, incluindo alimentos (MEYERSOHN, 20206), aumento do consumo de informações e entretenimento online (LAVADO, 20207) e a proliferação de informações falsas e atuação danosa de determinados atores (CINELLI et. al., 2020). O isolamento promovido para conter a pandemia da COVID-19 pelo qual o mundo globalizado está passando não só torna evidente a retórica de Milton Santos, como evidencia a dependência social para com o ciberespaço como aspecto definidor do meio técnico-científico-informacional.

Fazer compras tornou-se uma tarefa bem diferente: colocar máscaras, passar álcool gel, higienizar as compras, lavar bem as mãos, não tocar nas pessoas ao nosso redor, ter o menor contato possível com outras pessoas. Dentro de todo esse quadro de medo, de incertezas, de cuidados, de mudanças de hábitos cotidianos, começaram os questionamentos sobre como ficariam as atividades escolares, mesmo durante a quarentena. Como fazer com que os estudantes continuassem sua formação escolar, estando ausentes dos bancos escolares?

As instituições escolares no Brasil e no mundo começaram, durante o período de quarentena, a traçar estratégias para propiciar Ensino Remoto Emergencial aos estudantes. Acreditamos ser importante apresentar um referencial teórico que refere a questão do Ensino Remoto Emergencial e esse referencial teórico baseia-se principalmente nas idéias dos Professores/Pensadores Gaudêncio Frigotto, Rodrigo Lamosa e Roberto Leher. Esses professores atuam

no Ensino Superior das quatro principais Universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro<sup>2</sup> e vêm contribuindo significativamente com os debates acerca da Educação em tempos de Covid-19 tanto com escritos acadêmicos como em participações em palestras e cursos virtuais que não foram interrompidos, ao contrário, percebemos que foram intensificados durante essa quarentena.

## ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA – ALGUNS PONTOS DE VISTA

Segundo a Prof. Dra. Nívea Vieira (2020) – docente na FEBEF/ UERJ, a pandemia do Covid-19 acontece em meio ao período em que o Brasil completa dez anos de ofensiva do capitalismo à Educação - um movimento estruturado pelo setor empresarial para redefinir as políticas educacionais, visando o lucro acima de tudo. O Banco Mundial foi um dos pioneiros, com uma nota apontando os caminhos para a Educação em meio a pandemia, mostrando assim a relação direta entre Educação e Economia. Vem acontecendo um aprofundamento da mercantilização da Educação. Nessa nota, o Banco Mundial sugere o Ensino Remoto como uma alternativa para o período da Pandemia. É preciso ter ciência de que o Banco Mundial já aponta o Ensino Remoto como ferramenta para ser aproveitada na pós-pandemia, como transcrevemos a seguir para que os leitores tenham a oportunidade de observar a partir da redação da própria nota:

F. Políticas Educacionais Pós-Pandemia - A importância de preparar as secretarias de educação e as escolas para a reabertura das escolas. Mesmo quando o foco está em medidas emergenciais, é importante iniciar o desenho de ações pós-pandemia para mitigar possíveis desigualdades sociais e de aprendizado geradas pelo confinamento. É

2 Gaudêncio Frigotto – professor na UFF e UERJ, Rodrigo Lamosa – professor na UFRRJ, Roberto Leher – professor na UFRJ.

importante estabelecer estratégias para reabertura das escolas considerando zonas de maior ou menor risco e criar protocolos de higienização dos espaços antes da reocupação dos estudantes. Em termos pedagógicos, é crucial organizar ações de reforço escolar para os alunos que tiveram menos acesso à educação a distância e avaliar quais práticas do ensino a distância podem ser mantidas, se beneficiando da estrutura posta em funcionamento durante a pandemia (grifo dos autores) (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 4).

Quando pensamos em Ensino Remoto Emergencial, o que se pensa imediatamente é em fazer com que os estudantes consigam, mesmo em tempo de pandemia, ter acesso à Educação. Não sejamos inocentes de acreditar que terão o alcance que teriam em uma aula presencial, mas essa vontade de levar conhecimento, levar cultura, proporcionar aprendizagem aos estudantes é o que vem motivando os Educadores a aderir a essa modalidade de ensino. Acreditamos, também, que os estudantes e suas famílias, ao aderirem ao Ensino Remoto Emergencial, estejam motivados por continuarem engajados no processo escolar. É necessário perceber, no entanto, que existem armadilhas que se escondem nessa forma de ensino e que não podem ser esquecidas ao falarmos, ao documentarmos, o Ensino Remoto Emergencial. Roberto Leher (2020), professor da UFRJ, pontua diversos problemas que perpassam pelo Ensino Remoto Emergencial:

- As motivações dos estados e prefeituras ao implantarem o Ensino Remoto Emergencial são as mais diversas e nem sempre estão voltadas para o ato de levar conhecimento às suas comunidades;
- Existe uma política de largo espectro que se interessa em manter uma normalidade nas escolas e universidades. Política essa, motivada pelos interesses do capital;
- Existe um interesse das grandes corporações em ter o monopólio tecnológico das plataformas e serviços de ensino à distância,

motivadas pelos investimentos e contratos bilionários que esses serviços representam;

- O Ensino Remoto (não somente o emergencial, mas todo Ensino Remoto) tem a característica de aumentar a massificação dos conhecimentos e, com isso, diminuir a reflexão, o debate, as mudanças de paradigmas e concepções. Dessa forma, as classes trabalhadoras continuarão cada vez menos contestadoras e a sociedade continuará reproduzindo o que ela já é: excludente, segregadora e com pouco acesso às melhores condições de vida.
- As aulas remotas vêm aumentando o sofrimento laboral, tendo em vista que os professores não têm em suas casas os aparatos tecnológicos para as aulas e as situações de moradia não condizentes com a forma de trabalho proposta, como: presença de crianças em casa, espaço inadequado, diversas pessoas no mesmo local onde o professor irá apresentar a vídeo-aula. São condições que também inviabilizam o trabalho pedagógico;
- Os pais, os estudantes e os professores estão sob estresse intenso, causado pelas dificuldades em acompanhar esse trabalho remoto; estresse esse que vem acompanhado pelo medo com a saúde e com as dificuldades econômicas que surgiram devido à quarentena. Muitas famílias estão lutando para terem até mesmo alimento em suas casas e não têm como lidar com a preocupação de estimular os filhos a acompanharem o Ensino Remoto Emergencial;
- Nem todos os pais têm condições de concentração, de ambiente propício, de cognição, de tempo, de acompanhar os filhos nas atividades escolares acontecidas remotamente;
- Está acontecendo um darwinismo social, pois os maiores atingidos são os trabalhadores, tendo em vista o acesso precário

à saúde pública, aos meios de transporte, à dificuldade na compra de alimentos (que vem aumentando de forma abrupta e enormemente);

- Ao tratar do retorno das aulas, o Conselho Nacional de Educação apresentou um documento que aborda o retorno das atividades regulares, não esboçando como seriam as condições desse retorno, da mesma forma que se pensa o retorno após uma greve, mesmo a realidade sendo completamente diferente, com todos os agravantes da fragilidade da saúde da população ocasionada pelo risco de contágio que não acabou, pois a cura para o Covid-19 ainda não foi descoberta. Nas palavras do Professor Roberto Leher (2020): “Não estamos vivendo uma greve de trabalhadores da educação, estamos vivendo um acontecimento destrutivo de alcance planetário enfim em que temos uma quantidade na ordem dos milhões que são portadoras do Covid e uma quantidade inaceitável que estão vindo a óbito”;
- O caos é aumentado e as dificuldades potencializadas pela postura do Governo Federal, na figura do Presidente da República, ao minimizar as consequências da Pandemia e as dificuldades que a população vem enfrentando.

Em vista de todas essas considerações e à maioria de posicionamentos contrários ao Ensino Remoto Emergencial, fica a pergunta: “Qual seria a fundamentação teórico-prática que justificara a implantação do Ensino Remoto Emergencial? ” Encontramos em Lamosa (2020) uma alternativa ética e coerente com as reais dificuldades encontradas, a de não aderir ao Ensino Remoto Emergencial tendo em vista que ensino exige afetividade, no sentido de afetarmos uns aos outros, o que no Ensino Remoto é extremamente difícil. No entanto, não precisamos, em nosso papel de Escola, negar acesso de conteúdos e atividades aos estudantes, proporcionando atividades remotas.



Lamosa (2020) chama a atenção para essa diferença, a de que não estamos proporcionando Ensino Remoto, mas atividades remotas.

## ATIVIDADES REMOTAS – COMO ESTÁ ACONTECENDO A PRÁTICA COTIDIANA

Como relatamos no início desse artigo, em 13 de março de 2020, a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias/RJ determinou via decreto a suspensão das aulas; na primeira quinzena adiantando o recesso escolar de julho e nas demais a suspensão das aulas presenciais. A tabela 1 mostra quais foram esses decretos e o período que eles cobrem.

**Tabela 1 - Decretos municipais de suspensão das aulas presenciais no Município de Duque de Caxias no período de março/2020 a setembro/2020**

Decreto e Portarias nº.	Período
Decreto no. 7.529 de 13 de março de 2020	Adianta o recesso escolar.
Portaria no. 33 de 13 de abril de 2020	Suspensão das aulas até 28/4/2020
Portaria no. 34 de 27 de abril de 2020	Suspensão das aulas até 13/5/2020
Decreto no.7578 de 11 de maio de 2020	Suspensão das aulas até 31/5/2020
Portaria no. 36 de 12 de maio de 2020	Suspensão das aulas até 31/5/2020
Decreto no. 7587 de 22 de maio de 2020	Suspensão das aulas até 15/6/2020
Portaria no. 38 de 29 de maio de 2020	Suspensão das aulas até 15/6/2020
Decreto no.7605 de 15 de junho de 2020	Suspensão das aulas até 30/06/2020
Portaria no. 39 de 16 de junho de 2020	Suspensão das aulas até 30/6/2020
Decreto no.7623 de 30 de junho de 2020	Suspensão das aulas até 15/7/2020
Portaria no. 44 de 1 de julho de 2020	Suspensão das aulas até 15/7/2020

Decreto no.7638 de 15 de julho de 2020	Suspensão das aulas até 27/7/2020
Portaria no. 47 de 16 de julho de 2020	Suspensão das aulas até 27/7/2020
Decreto no.7652 de 27 de julho de 2020	Suspensão das aulas até 03/08/2020
Portaria no. 50 de 28 de julho de 2020	Suspensão das aulas até 03/8/2020
Decreto no.7659 de 03 de agosto de 2020	Suspensão das aulas até 17/8/2020
Portaria no. 51 de 4 de agosto de 2020	Suspensão das aulas até 17/8/2020
Decreto no.7677 de 17 de agosto de 2020	Suspensão das aulas até 31/8/2020
Portaria no. 52 de 18 de agosto de 2020	Suspensão das aulas até 31/8/2020

Fonte: Boletim Oficial no. 6889 de 4 de setembro de 2020  
da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias

Já com as aulas suspensas e os profissionais da Educação em quarentena (assim como estudantes e toda a comunidade escolar), foi proposto pela SME/Duque de Caxias/RJ às Escolas municipais a adesão ao Ensino Remoto Emergencial. Deste modo, a escola pesquisada reuniu-se virtualmente em dois momentos: primeiro somente a Equipe Pedagógica e, em seguida, a Equipe e todo o grupo de professores. Durante esses dois momentos foram colocados em discussão quais eram, na opinião dos profissionais envolvidos, os prós e os contras (explicitados anteriormente) do Ensino Remoto. No entanto, mesmo percebendo todas as dificuldades, limitações e armadilhas presentes na implantação do Ensino Remoto, o grupo chegou à conclusão de que não oferecer nenhum tipo de atividades aos estudantes seria negar-lhes conhecimento e interromper a relação com a escola.

O grupo optou, portanto, por aderir às atividades remotas e teceu algumas considerações e estratégias. Essas considerações e estratégias foram transformadas em um documento (a pedido do grupo e da SME), enviadas à SME/DC para análise e autorização de início dos trabalhos. Foi acordado pelo grupo que não seriam entregues apostilas impressas por, embora isso facilitasse aos estudantes sem internet, o

acesso às atividades demandaria o deslocamento dos funcionários e dos familiares para impressão, entrega e coleta das apostilas, o que colocaria muitos em risco. Esse era um momento em que a prioridade era o isolamento, para preservação das vidas. Cabe salientar que recebíamos frequentemente notícias de falecimentos de moradores do entorno da escola pela COVID-19, inclusive alguns pais de alunos.

A plataforma escolhida foi o Facebook. Foram implementados grupos por ano de escolaridade, e os pais e alunos convidados a participar desses grupos, qualquer pessoa poderia solicitar a participação nos grupos, desde que manifestasse interesse e respondesse às perguntas dos administradores dos grupos (os grupos eram fechados visando um controle por parte da Escola do número de alunos que estavam aderindo às atividades e evitar publicações que não fossem de interesse pedagógico) em função de ser de domínio da maioria e por possuir dados ilimitados em algumas operadoras telefônicas. A partir da página da escola, as atividades foram sendo divulgadas semanalmente, sendo pensadas pelos professores, enviadas à Equipe Técnica para a confecção e postagem das apostilas. As dúvidas que foram surgindo e as dificuldades eram (e são, já que no momento da escrita desse artigo a quarentena continua) solucionadas através das redes sociais. Houve uma boa adesão por parte dos estudantes e seus familiares, tendo em vista o número de inscritos nas páginas do Facebook da escola destinadas ao envio das atividades. Em setembro de 2020, o número de inscritos nos grupos totalizava 459 pessoas e a Escola contabiliza 550 estudantes matriculados. Não foi possível verificar se cada inscrito correspondia a um estudante e, embora tenha sido implementada uma chamada eletrônica com o nome dos estudantes da Escola, percebemos que havia estudantes que estavam acompanhando as atividades, mas não estavam respondendo a essa chamada. Acreditamos que só será possível avaliarmos o total de alcance e a adesão correta quando retornarmos à escola. As apostilas são confeccionadas por ano de escolaridade (mesmo que haja mais

de um professor ou turma em cada ano) e as atividades das apostilas devem ser facilmente copiadas nos cadernos dos estudantes, uma vez que nem todos têm acesso às impressoras.

Os estudantes sem acesso à Internet terão acesso a esses materiais quando acontecer o retorno ao ensino presencial, sendo o município e a escola responsáveis por traçarem conjuntamente estratégias para combater quaisquer defasagens que aconteçam. A Escola tem o conhecimento de que não apenas os estudantes sem acesso à Internet apresentarão grandes defasagens na relação entre o que aprenderam no período da quarentena e o que seria esperado para o ano de escolaridade no qual estão inseridos, pois os estudantes não são “depósitos de conteúdos” como explicitava Paulo Freire:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p.15 -16).

Além das atividades escritas, a Escola pensou em formas de dinamizar a interação e promover o interesse dos estudantes e suas famílias com lives diversas, divulgação de vídeos, confecção de vídeo-livros de histórias infantis, vídeos de fotos dos estudantes, videoaulas de alguns professores. Os docentes mantiveram o calendário de grupos de estudos. Neles foram discutidos assuntos referentes à Educação. Temas gerais não somente temas relacionados à Pandemia de Covid-19. Durante a quarentena o Município encontra-se em fase de reestruturação curricular e muitos temas ligados ao currículo foram estudados. Os textos sobre currículo foram enviados pela equipe técnico-pedagógica aos professores assim como vídeos sobre o tema e também foram feitos debates através de plataformas de comunicação (agendados previamente pela Equipe Técnico-Pedagógica) – plataformas como Meet, Skype e Zoom.

A SME/DC alertou também às Escolas que todas essas atividades remotas não serão computadas como superiores a 15 horas semanais. A carga horária do Ensino Fundamental em Duque de Caxias é distribuída em 20 horas semanais, por um mínimo de 200 dias letivos, portanto, fica implícito que os educadores e os estudantes que aderiram a essas atividades ao final da quarentena ainda precisarão realizar atividades presenciais para completar a carga horária anual mínima exigida pela LDB que, no artigo 24, inciso I estipula que: “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”.

Durante a quarentena o Município de Duque de Caxias-RJ manteve também as discussões sobre o movimento de Reestruturação Curricular com os profissionais de Educação da Rede Municipal. Esse movimento já vinha acontecendo desde 2019 e assim como as demais atividades foi atravessado pela quarentena do Covid-19. A continuidade do processo de Reestruturação Curricular ocasionou muitas críticas por

parte dos profissionais da Educação, preocupados com o impacto dos debates acontecendo de forma virtual, assim como o aligeiramento da discussão; questões que comprometem a qualidade da construção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pretendemos com esse trabalho esgotar o tema, nem tampouco sugerir que a forma escolhida pela Escola retratada foi a melhor. Pretendemos deixar registrada a nossa experiência, pois como explica Frigotto (2020): “A história não se fecha e abre por si mesma, são os homens e mulheres defendendo seus interesses em conflito que abrem ou fecham os circuitos da história”.

Não somos contra a tecnologia, mas ela é apenas um meio, um instrumento e precisa auxiliar no combate às diferenças, não maximizá-las, de modo que o acesso à Internet precisa ser estendido a todos, do contrário será mais um meio de exclusão das classes trabalhadoras. Portanto, a Educação precisa ser uma ferramenta que nos auxilie a modificar a nossa sociedade.

A quarentena causada pela pandemia de Covid-19 nos obriga a rever paradigmas, conteúdos, formas de ensinar, formas de aprender, formas de conviver. Para essas mudanças efetivamente acontecerem, será necessário o engajamento de toda a sociedade, pensando coletivamente em soluções para os problemas educacionais que já existem e os que surgirão em decorrência dessa quarentena.

Não é possível prever com precisão qual o tipo de contribuição que as atividades remotas que estão sendo realizadas durante a pandemia surtirão no panorama educacional do município de Duque de Caxias e quiçá do Brasil, mas em meio aos debates e reflexões, não podemos perder de vista que a Pandemia é uma grande tragédia humanitária com



perdas de inúmeras vidas. Os malefícios advindos da Covid-19 não serão superados a partir da criatividade das pessoas individualmente, serão necessários investimentos em todos os setores para superar as adversidades que virão e na Educação não será diferente.

Faz-se necessário acreditar que esse problema chegará ao fim e se utilizar do pensamento de Bauman (2015), durante uma entrevista sobre seu livro “Modernidade Líquida”:

O que eu vou dizer não é invenção minha, mas sou pessimista em relação ao curto prazo, e otimista em relação ao longo prazo, porque quando analisamos a história da humanidade, apesar da nossa tendência de esquecer a história, da crise da memória histórica, apesar disso a história da humanidade é animadora. Ela era muito mais cruel e sórdida antes. É muito menos cruel e sórdida agora, apesar de tudo de terrível e ultrajante que acontece. Houve muitas crises na história da humanidade, muitos períodos de interregno nos quais as pessoas não sabiam que fazer, e elas sempre acharam caminho. A minha única preocupação é o tempo que levarão para achar o caminho agora, quantas pessoas se tornaram vítimas até que a solução seja encontrada. Essa é minha única preocupação, mas a humanidade sempre encontra um caminho.

É preciso acreditar nisso: que a vida sempre encontra um caminho, pode ser que demore um pouco mais, mas encontrará.

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. 2020. *Políticas educacionais na pandemia da Covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do Mundo?* Washington, D. C.: Banco Mundial. Disponível em <http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/politicas-educacionais-na-pandemia-da-covid-19-o-que-o-brasil-pode-aprender-com-o-resto-do-mundo.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2020.

BAUMAN, Zygmunt. A fluidez do ‘mundo líquido’ do Zygmunt Bauman. *Milênio*. GloboNews, 8 de dezembro de 2015. Programa de TV. Disponível

em <https://www.youtube.com/watch?v=u77PSYsCGiM>. Acesso em 21 de setembro de 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm); Acesso em 29 de outubro de 2020.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 21 de setembro de 2020*. Brasil, 21 set. 2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em 21 de setembro de 2020.

DUQUE DE CAXIAS. *Boletim Oficial no. 6889 da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias/RJ de 4 de setembro de 2020*. Disponível em: <https://duquedecaxias.rj.gov.br/portal/boletim-oficial.html>. Acesso em 21 de setembro de 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação em tempos de pandemia*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qo7ZXY37M9U&t=3203s> Acesso em 21 de setembro de 2020.

LAMOSA, Rodrigo. *Curso de Extensão LIEPE-UFRRJ e SEPE - RJ: Aula inaugural*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ICPBWD2VN88>. Acesso em 21 de setembro de 2020.

LEHER, Roberto. *Por que trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BUms0kvO68o>. Acesso em 12 de setembro de 2020.

MEDEIROS, Breno Pauli. ROCHA, Henrique Ribeiro da. GOLDONI, Luiz Rogério Franco. *Covid-19, transformações e vulnerabilidades da sociedade durante o isolamento*. Observatório Militar da Praia Vermelha. Rio de Janeiro: ECEME. 2020. Disponível em [http://ompv.eceme.eb.mil.br/docs/dqbrn/covid-19\\_analise-14.pdf](http://ompv.eceme.eb.mil.br/docs/dqbrn/covid-19_analise-14.pdf). Acesso em: 21 de setembro de 2020.

VIEIRA, Nívea. *Todos Pela Educação? Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas*. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=r\\_8DEWnYWAc](https://www.youtube.com/watch?v=r_8DEWnYWAc). Acesso em 21 de setembro de 2020.

# 23

*Mariana Pinkoski de Souza  
Adilson Cristiano Habowski*

**Reflexões sobre  
os desafios da possível  
educação inclusiva  
durante a pandemia**

**Resumo:**

Dentre os diversos desafios de manter os educandos próximos à escola propondo situações de aprendizagem, destaca-se o desafio maior em garantir a inclusão dos educandos neste momento atípico de pandemia. Deste modo, o presente capítulo, de bases hermenêuticas, tem como norte as seguintes inquietações: De que forma os alunos considerados diferentes estão interagindo e gerando conhecimentos neste tempo de isolamento social? Quais são as diferentes leituras e compreensões que podemos realizar a partir deste contexto de isolamento social, aulas remotas e educação inclusiva? Quais são as suas possíveis ressonâncias e impactos socioeducacionais? A partir do compartilhamento de conhecimentos e ideias em torno do universo de experiências formativas recentes, das aulas remotas e lives durante o isolamento social, que possível legado com práticas de resistência sociocultural é possível conjecturar? Consideramos que a pandemia estabelece a análise da indispensabilidade de políticas públicas voltadas à desigualdade social e econômica no âmbito da educação básica, pressupondo as ações da educação inclusiva. As reflexões sobre os desafios da possível educação inclusiva no cenário pandêmico se arquivam nas alternativas governamentais com recursos para disponibilizar tecnologias aos alunos e capacitação de professores. O amparo da família, da gestão educacional e dos professores também são essenciais na luta da equidade nas relações educacionais durante e após a pandemia.

Palavras-chave: Pandemia. Educação inclusiva. Desafios.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O contexto de pandemia acirrou as diversas crises no país, de modo que as desigualdades sociais ficam ainda mais notáveis e as vulnerabilidades das pessoas de menor acesso aos direitos tomam contornos preocupantes. Na verdade, a pandemia agravou ainda mais uma crise que já existia, além de que a “[...] a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação de salários” (SANTOS, 2020, p. 5). De acordo com Nóvoa (2020, online), “em educação, a covid-19 não trouxe nenhum problema novo, mas revelou as fragilidades dos sistemas de ensino e do modelo escolar”. Assim, “o que era assunto de debate entre especialistas passou a interessar toda a gente, sobretudo as famílias confinadas com os seus filhos que, de repente, se transformaram também em seus alunos” (NÓVOA, 2020, online).

De acordo com Nóvoa (2020, online), “há muito tempo que a educação escolar revela sinais de fragilidade. Por vezes, ouvi-se mesmo dizer que ‘as escolas do século XIX não servem para educar as crianças do século XXI’. Como reinventar o modelo escolar, tal como o conhecemos nos últimos 150 anos?”. O educador indica uma metáfora do quadro-negro e do celular para comparar dois ambientes de aprendizagem:

O *quadro-negro* é um objeto vazio (precisa de ser escrito), fixo (não se pode mover) e vertical (destina-se a uma comunicação unidirecional). O celular é um objeto cheio (contém as enciclopédias do mundo), móvel (desloca-se conosco) e horizontal (facilita uma comunicação multidirecional). Quer isto dizer que o quadro-negro é inútil? Não. Nada substitui uma boa lição. Quer isto dizer que, a partir de agora, tudo será digital? Não. Nada substitui um bom professor. Precisamos de construir ambientes educativos favoráveis a uma diversidade de situações e de dinâmicas de aprendizagem, ao estudo, à cooperação, ao conhecimento, à comunicação e à criação.

Nesse sentido, a metáfora do celular é mais inspiradora do que a metáfora do quadro-negro (NÓVOA, 2020, online).

No olhar de Nóvoa (2020, online), “os governos têm sido imprudentes e até insensatos”, sendo necessário o reconhecimento no “esforço para manter uma certa ‘continuidade educativa’, com resultados aceitáveis para as classes médias, mais desfavoráveis para as classes populares”, de modo que “todos referem que o recurso ao digital provoca ainda mais desigualdades, mas pouco, ou nada, tem sido feito para ultrapassar esta situação”. Neste cenário, “muitas instituições, e também universidades, sobretudo públicas, ficaram bloqueadas numa discussão inútil sobre o uso ou desuso do digital e do “ensino remoto”. Outras, sobretudo privadas, transformaram o digital no novo Deus da educação” (NÓVOA, 2020, online). Então, compreende que “são dois disparates, do mesmo tamanho, ainda que de sinais contrários” (NÓVOA, 2020, online).

O distanciamento social colocou em discussão sobre a continuidade do trabalho educacional com os estudantes na Educação Básica e Ensino Superior. Deste modo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer N°5/2020 que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Os recursos tecnológicos acabaram se tornando meios para pensar situações de aprendizagem, de interação e convivência em sala de aula virtual, e enquanto espaço para tessituras de conhecimentos por meio uma aprendizagem interativa e colaborativa, alicerçada na (co) autoria. As propostas elaboradas para os estudantes passaram a ser possibilitadas por meio de videoconferência, plataformas educativas, redes sociais, aplicativos de trocas de mensagens, áudios e vídeos. Podemos pensar que são ações curriculares elaboradas na horizontalidade entre os envolvidos nas plataformas digitais. Deste modo, se recentemente sentíamos determinada resistência com o uso das



tecnologias em uma sala de aula física, com discussões sobre o acesso ou não do celular, por exemplo, neste novo cenário de pandemia, passaram a ser uma necessidade e meio para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem.

Juntamente com a necessidade de incorporação das tecnologias, as famílias e responsáveis se veem mais responsabilizadas com funções que antes eram majoritariamente desempenhadas pelos educadores, na organização de ambiente de leitura e estudo, no apoio aos estudantes na realização de tarefas e diálogos sobre a importância de manter os estudos e entregar as atividades assiduamente. Portanto, as famílias passaram a compreender que os processos pedagógicos não se restringem nas explicações e distribuições de atividades aos estudantes. Vale refletir sobre a dupla jornada de trabalho das mães, pois a maioria, além do trabalho formal, são as maiores responsáveis pelo acompanhamento educativo das crianças, além do medo de serem contaminadas<sup>1</sup> e transmitirem para as crianças, como apontam inúmeras notícias<sup>2</sup>. A adaptação das aulas presenciais para as aulas virtuais, atividades assíncronas e síncronas, aderência para artefatos de edição de vídeos, etc., foi agregado nas rotinas dos educadores sem reflexões aprofundadas sobre suas demandas, meios e ressonâncias no exercício pedagógico. A maioria dos educadores não possuíam formação, reflexão, ou assistência para o uso das tecnologias na Educação.

Neste cenário, reflexões acerca da possível educação inclusiva se faz essencial, bem como excogitar quais ações são efetivas em no sistema educacional, considerando que o convívio presencial já

- 1 "Mães na pandemia: 'Sinto pânico só de pensar em ficar doente'", disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/maes-na-pandemia-sinto-panico-so-de-pensar-em-ficar-doente-26062020>
- 2 "Pandemia compromete saúde mental das mães", disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/pandemia-compromete-saude-mental-das-maes/>. "Mães são as mais impactadas social e psicologicamente pela pandemia", disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/06/maes-sao-mais-impactadas-social-e-psicologicamente-pela-pandemia.html>

apresentava barreiras e dificuldades. A partir dessa breve explanação, o presente estudo tem como norte as seguintes inquietações: De que forma os alunos considerados diferentes estão interagindo e gerando conhecimentos neste tempo de isolamento social? Quais são as diferentes leituras e compreensões que podemos realizar a partir deste contexto de isolamento social, aulas remotas e educação inclusiva? Quais são as suas possíveis ressonâncias e impactos socioeducacionais? O estudo, de bases hermenêuticas, que possibilita a interpretação e compreensão da temática no campo socioeducacional, lançando novos olhares como um dos aspectos indispensáveis ao processo científico e pedagógico, pois estimula o enfrentamento e a disposição crítico-dialética para a abertura aos outros (nas diferentes formas de perceber o mundo) enquanto propósito para a (re)transformação.

A hermenêutica implica buscar a compreensão, constituindo um ato infindável de interpretação da realidade, questionando e trazendo novos elementos para uma educação que consiga compreender melhor a educação inclusiva em tempos de pandemia. Esta arte de ensinar a compreensão das condições humanas revela que “a experiência educativa se alimenta da linguagem vivida no diálogo, que dá possibilidades para o homem constituir-se a si mesmo” (HERMANN, 2003, p. 92). A hermenêutica busca a reflexão crítica em perspectiva criativa sobre aquilo que vemos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências enquanto movimento para nos (re)conhecer a partir das experiências criativas no mundo (HERMANN, 2003). Desta forma, o estudo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção articulamos uma contextualização sobre os marcos históricos e normativos da educação especial e educação inclusiva. Em seguida, abordamos a educação inclusiva na pandemia e na última sessão iremos refletir e propor alternativas educacionais na pandemia, acerca da temática considerada.

## MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

Na perspectiva histórica, a escola era delimitada como privilégio de um grupo, onde a exclusão foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social (FREITAS, 2016). No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Ainscow (2011), descreve que no início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 4.024/61 (BRASIL, 1961), que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), que altera a LDBEN de 1961, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e prevê o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Somente no ano de 1988, com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que ficou estabelecida a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Entre o período de 1988 e o ano 2000, muitas legislações e programas foram instaurados em prol da educação na escola regular

para todos. A partir dos anos 2000, os documentos legais propuseram uma reflexão e iniciaram a mudança de paradigma, passando a referir aos termos inclusão e inclusivos, como uma evolução da nomenclatura integração, que se tornou rasa por somente inserir e não incluir.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008), é instaurada diante os avanços das lutas sociais, com políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos. No ano seguinte, em 2009, a Resolução CNE/CEB (BRASIL, 2009), legitima o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço a ser ofertado pelas instituições de ensino, de forma transversal, através de todos os níveis de ensino, como forma de assegurar o atendimento às necessidades específicas para a promoção da inclusão das pessoas com deficiência e todos alunos que apresentem dificuldade na aprendizagem. Estes são os primeiros passos para a formulação de um contexto inclusivo em que o ambiente deve se preparar para compreender e atender as diferenças.

O Plano Nacional de Educação (2014) iniciou na época ações e demandas de adaptação e acessibilidade da infraestrutura e preparo de pessoas habilitadas para o acolhimento dos alunos com deficiências. Neste percurso, a Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, registra a mudança da nomenclatura de Pessoa portadora de Deficiência para Pessoas com Deficiência, a fim de compreender as diferenças em um contexto de diversidade. Atualmente, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) propõe acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. Em 2016, a lei n. 13.409 (BRASIL, 2016) modificou seu texto original de 2012, instituindo cotas no Ensino Superior para as pessoas com deficiência, além de negros, pardos e indígenas, bem como alunos de baixa renda oriundos da escola pública.

No Fórum Mundial de Educação em Incheon, na Coreia do Sul, organizado pela UNESCO, UNICEF, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e

o ACNUR, é aprovada a Declaração de Incheon que se constitui no compromisso com a Educação para 2030 (UNESCO, 2016) e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável para 2030, a partir do documento que reconhece o papel da educação como principal ferramenta para o desenvolvimento, bem como o compromisso para garantir oportunidades de educação equitativa para todos.

Deste modo, vale destacar que os dispositivos legais são essenciais para a garantia dos direitos e deveres. Esta é a única forma das pessoas com necessidades educativas especiais terem a garantia de se desenvolverem e aprenderem em conjunto com outras pessoas, concretizando o ideário da educação inclusiva (KORTMANN; ZILIO-TTO; SOARES, 2018). A legislação evidencia a relevância internacional e nacional da busca em alinhar um novo presente e futuro mais digno, com a lembrança de um passado fixado em estruturas discriminatórias na qual a educação não pode se amparar, prospectar e nem mesmo retornar àquela realidade segregatória.

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PANDEMIA

Como destacado brevemente, é recente a história da Educação Inclusiva no Brasil e no mundo, de modo que os princípios e as ações que norteiam a atuação dos professores no cotidiano das escolas regulares, não são consolidadas na prática educacional (MARTINS; ABREU; ROSEK, 2020). No Brasil, houveram recentes mudanças, ocorridas desde o final do século XX, nas políticas de Educação Especial, as quais culminaram na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Esta política consolidou, pelo menos em termos legais, na adoção da Educação Inclusiva enquanto perspectiva que deve orientar

a atuação da Educação Especial no país. Logo no início do documento, afirma-se que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5).

A partir desta definição, estão implicados, sobretudo, aspectos éticos relacionados ao compromisso de garantir uma educação para todos. Entende-se que o direito à educação não se restringe ao direito de acessar a escola, mas inclui o direito de aprender com qualidade, daí que a Educação Inclusiva também pressupõe compromissos pedagógicos. Portanto, de acordo com o estudo de Martins, Abreu e Rosek (2020) as políticas que direcionam para a inclusão escolar, ou seja, a garantia de que esses sujeitos possam frequentar a escola regular são importantes, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve garantir a oferta de recursos e serviços, a partir da orientação de sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

A Educação Especial que ocorre na escola regular, parece manter um trabalho paralelo e pouco focado no sentido ético e político da educação inclusiva. É nessa direção que Dias (2017) esclarece que a inclusão escolar e a educação inclusiva são conceitos diferentes, uma vez que o primeiro implica uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos do ambiente escolar, enquanto que a Educação Inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado.



Diante desse cenário complexo e em movimento, indaga-se a respeito do papel e da formação dos profissionais não somente da educação especial, mas também dos professores que atuam nas classes regulares. Existe na legislação somente a informação de que devem atuar em colaboração com os profissionais do AEE, mas não há qualquer orientação em relação ao que se espera desse profissional, tampouco a respeito de sua formação e condutas (MARTINS; ABREU; ROSEK, 2020; RODRIGUES, 2017). Cenário que expõem alunos, professores, coordenadores e familiares, sem esclarecimentos de quais são os melhores caminhos para que efetivamente ocorra a inclusão. Na perspectiva de Cury et al. (2020), a pandemia escancarou a desigualdade existente na sociedade, e por consequência, do sistema educacional.

Todos(as) que possuem uma ligação com a educação foram atingidos e é pertinente destacar a situação do aluno com deficiência e do aluno com dificuldades educacionais, que recebem o impacto significativo diante do abrupto fechamento das escolas e da ausência de uma sistemática educacional que pudesse responder às suas demandas (DIAS, 2017). Também merece atenção especial neste cenário de pandemia, o papel da escola frente a esta situação inusitada, e quais ações desenvolver para a efetividade de um sistema educacional inclusivo, considerando que o convívio presencial já apresentava barreiras e dificuldades.

O cenário mundial de pandemia, mais especificamente no Brasil, escancara de forma visível as desigualdades no acesso à internet e recursos tecnológicos. De acordo com Dias (2017), para o acompanhamento e aprendizagem de alunos que precisam ser incluídos, é necessária a remoção de obstáculos como, a dificuldade de aprendizagem e sociabilidade. O desamparo de representantes educacionais e da família, bem como a falta de acesso aos equipamentos como computador, celular e a rede de internet, também

são considerados obstáculos. Esta pandemia pode apresentar um retrocesso no tratamento a ser dado ao aluno com deficiência e dificuldades educacionais, pois remeteu ao seu cotidiano, um paradigma ultrapassado de isolamento (CURY, et al. 2020).

Mesmo sendo um desafio, a escola que possibilita uma educação inclusiva precisa proporcionar uma aprendizagem significativa, com trocas, conversas, escuta sensível, cooperação mesmo à distância, sociabilidade virtual quando possível e atendimento educacional especializado ativo e conectado com todos representantes educacionais e familiares.

O estudo De Macedo (2020), demonstrou que a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), atendidos na Sala de Recursos de uma escola estadual, localizada no município de Niterói/RJ, não puderam ser atendidos visto que não possuem acesso à internet e equipamentos eletrônicos. Neste mesmo estudo é descrito que no isolamento social, as ações da professora do AEE focaram-se na interação com o discente e sua família, a fim de acompanhar o acesso às propostas colocadas na plataforma pelos professores da turma e o desenvolvimento destas, para melhor adequar as questões curriculares e prever algum modo de atender alunos que estão sendo excluídos, sem alternativas que possibilitem o acesso à educação.

As desigualdades nos diversos âmbitos da educação existem, muitos alunos sem acesso presencial ficam restritos da alimentação que a escola oferece, sendo uma realidade brasileira de inúmeras famílias. Neste cenário, como prever tecnologias em famílias que não possuem sequer o subsídio alimentar, primordial para a condição humana? Freitas e Pena (2020) expõem sobre a forte relação entre o governo, a fome e a condição pandêmica no Brasil, tendo em vista a falta de saneamento básico, pois a vida sobre esgotos abertos propicia sinergismo entre parasitas e desnutrição crônica principalmente em

menores de cinco anos, renda insuficiente, desemprego, subemprego, entre tantos outros problemas sociais.

No passado recente, o Brasil deixou de ser citado no mapa da fome mundial, pois, de fato, houve uma melhoria concreta das condições de vida da população. Em 2003, ao assumir a Presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva priorizou o combate à fome como principal legado de seu governo com a criação do Programa Fome Zero, que integrava diversos projetos de diferentes setores governamentais. Tal debate se consolidou na II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), em 2004, e criou o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), criado em 2006. O Brasil passa a ser reconhecido internacionalmente como protagonista no combate à fome e à miséria nessa época. O resultado foi uma acentuação da curva descendente de miseráveis a partir de então, fazendo com que o país saísse do mapa da fome em 2014 (AMORIM, 2017). Com a destituição de Dilma Rousseff da Presidência da República e início do Governo Temer, em 2016, com o ideário neoliberal as políticas de SAN perderam seu protagonismo.

No contexto atual, o Presidente Jair Bolsonaro extingue o CONSEA (assim como vários outros conselhos gestores de políticas públicas) por meio da Medida Provisória 870/2019, convertida posteriormente na Lei 13.844/2019 (SIPIONI et al., 2020; BRASIL, 2019). Priorizando o incentivo à agricultura predatória e agroexportadora em detrimento à produção local e familiar. A pandemia inclui na vulnerabilidade milhões de trabalhadores brasileiros, artistas, autônomos, agricultores, estudantes que, de alguma forma, passam a depender de políticas e programas vinculados à SAN por se encontrarem em uma situação de vulnerabilidade aguda (SIPIONI et al., 2020). Conforme análises da Fundação Getúlio Vargas, nos últimos quatro anos e sobretudo a partir do segundo semestre de 2019, há um crescente aumento de pessoas empobrecidas, excedendo o observado em 1989.

Os dados mostram que os mais pobres tiveram uma redução de 17% do poder de compra, enquanto que 1% dos mais ricos teve aumento de 10% da renda (FGV, 2019).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu a condição de pandemia em fevereiro de 2020 e declarou situação de emergência em saúde pública no mundo, tratando-se de um desastre global e um dos maiores eventos históricos dos últimos cem anos, que atinge todos os setores indistintamente. Segundo estimativa da Organização Internacional do Trabalho (OIT), 8,8 a 35 milhões de pessoas irão cruzar a linha da pobreza, mesmo que mantenham seus trabalhos. Dados do IBGE demonstram que 41,1% de brasileiros se encontram no mercado informal, significando, conseqüentemente, maior dependência de serviços governamentais, tanto indiretos (isenções fiscais e subsídios), como diretos (transferências, transportes públicos, educação pública, cuidados de saúde) (SIPIONI et al., 2020).

Portanto, sem medidas eficazes como a vacina, há uma alta capacidade de contágio e conseqüentemente a elevada letalidade. A ação rápida dos governos para assegurar renda e dignidade às pessoas em condições de extrema vulnerabilidade (sendo os negros os mais atingidos), é urgente, como benefícios sociais, tais como: bolsa família, restaurantes populares, alimentação escolar no contexto do direito à segurança alimentar e nutricional, como exemplos de direitos sociais (ALVES; MAMEDE, 2020).

Segundo o último Censo do IBGE (2010), 23,91% da população brasileira diziam ter alguma deficiência, no entanto neste número constam pessoas com perdas de funcionalidades, o que não caracteriza deficiência, portanto 8,27% da população brasileira possui algum tipo de deficiência e são sujeitos alvos de políticas públicas. Este Censo do IBGE (2010) correlacionou a pobreza com a deficiência e a educação, já que em famílias que apresentavam alguma pessoa com deficiência, a renda familiar era de até  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo e mais

da metade da população com algum tipo de deficiência não possuía instrução nenhuma ou ensino fundamental incompleto (61,1%). Dados do último Censo de 2010 descrevem que 14,2% dos alunos com deficiência não haviam completado o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, já os alunos com o Ensino Médio completo e superior incompleto representavam 17,7% e os que alcançam o ensino superior eram apenas 6,7%.

A história brasileira recente, amparada por legislações, assegura os direitos dos estudantes e familiares das pessoas com deficiência (PCD) (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016), porém, os acontecimentos históricos e discriminatórios do passado não devem retornar para que a educação seja consagrada como movimento fundamental, já que sabemos no último Censo do IBGE (2010) sobre a taxa de analfabetismo de PCD e sobre a diferença social aliada à esta condição no Brasil. Neste contexto, as reflexões de Abramowicz (2020) são muito pertinentes para observarmos o cenário atual de educação inclusiva e pandemia sob o contexto socioeducativo e histórico e afirmarmos o papel do governo brasileiro em amparar as escolas, os alunos e as famílias que precisam do amparo social e educacional.

## ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS NA PANDEMIA

No Brasil, a pandemia causada pelo COVID-19 apresenta um número crescente de mortes com ascendência da curva epidemiológica e o controle da doença tem se apresentado um grande desafio. Uma realidade agravada pela grande desigualdade social e demográfica, com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso à água potável, situação de aglomeração e alta prevalência de doenças crônicas e sem recursos educacionais. Fatores que, associados ao conhecimento insuficiente acerca do

cenário pandêmico, geram incertezas quanto à escolha de estratégias de ensino e acompanhamento dos alunos (BARRETO, 2020).

A UNESCO (2020) estimou o impacto em mais de 70% da população estudantil no mundo, estimando 1,7 bilhão de estudantes afetados, o total de 90% de todos os estudantes do mundo. A ruptura dos processos presenciais gera para estudantes desconexões no processo de aprendizagem, já que, mesmo para as crianças que têm utilizado os meios tecnológicos, há limites para a absorção total dos conteúdos (ALVES, 2020). As crianças não são autossuficientes e nem todas possuem o apoio de um responsável nos estudos, ou tecnologias com aporte necessário. Na difusão da pandemia, algumas escolas, inclusive, têm sido forçadas a fechar suas “portas”, por não suportar o ônus das quedas das receitas e cumprimento com os salários contratuais.

De acordo com o Conselho Educacional de Educação (BRASIL, 2020), um levantamento de dados, realizado pela Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) em parceria com o Instituto Rui Barbosa (IRB), mostra grande variedade e diversificação das redes de ensino para sua organização interna e disponibilização de conteúdos e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia. O levantamento demonstra que 82% das redes municipais ofereceram aulas ou conteúdos pedagógicos aos estudantes utilizando diferentes estratégias. Em relação às redes estaduais pesquisadas, todas relataram ofertar algum tipo de conteúdo pedagógico no período de isolamento. A amostra do estudo é formada por duzentas e quarenta e nove redes de ensino municipais de todas as regiões do país e abrange dezessete redes estaduais. Esta pesquisa não revela dados estatísticos e qualitativos de alunos com deficiência ou com dificuldade de aprendizado.

Inúmeros fatores correlacionam a educação inclusiva e a pandemia, já que o distanciamento físico entre professores



e estudantes exige estratégias interdisciplinares, como afirma Alves (2020) em seu estudo, em que o ensino remoto implica em organizações didático-pedagógicas e metodológicas próprias, já que todos agentes educacionais assumem um papel distinto ao da prática convencional. Diante da nova realidade atípica, o estudo de Silva et al. (2020) afirma a importância da reformulação de materiais didáticos que se adaptem à nova realidade, integrando cada aluno por meio de seus recursos e possibilidades individuais.

A escola caracteriza-se como um espaço importante para o convívio com as diferenças, e garante, assim, uma formação integral que envolve competências e habilidades relacionadas às dimensões do desenvolvimento intelectual, social, emocional, físico e cultural, por isso a escuta de estudantes é muito importante neste momento para, assim, compreender suas angústias e inseguranças (SILVA et al., 2020). Nesta perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve elaborar formas de acessibilidade, já que ele não se limita ao espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais. Por isso, em tempos de pandemia, pode e deve ser oferecido aos estudantes o AEE, possibilitando atividades pedagógicas remotas ricas em oportunidade para que cada um aprenda de acordo com suas especificidades e auxiliando os professores da sala de aula na escolha das atividades curriculares. Assim, as barreiras atitudinais, tecnológicas e comunicacionais, que se fazem tão presentes na realidade da maioria dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autistas e altas habilidades, serão minimizadas ou até mesmo eliminadas.

Na visão de Silva e de Sousa (2020) o aluno deve ser o protagonista da educação inclusiva na pandemia, a partir de confecções de recursos lúdico-pedagógicos e na criação de conteúdo, dividindo as responsabilidades, transformando-os em personagens principais deste processo de (re)construção de conhecimentos. Ressalta-se ser esta uma forma criativa, divertida, colaborativa e interativa para aprender.

Os profissionais engajados na educação inclusiva podem disponibilizar para os alunos, guias e passo a passo para confecção dos recursos, com figuras acessíveis que facilitem a compreensão de todos de forma divertida, colaborativa e interativa, a fim de facilitar a interação entre os alunos. Segundo Cury et al. (2020), tal ação contribuirá com a elaboração de atividades que proporcionarão a autoconfiança.

A pandemia é um alerta para a revolução, ampliação e consolidação de políticas de inclusão digital no cotidiano escolar, com a valorização do aprendizado por meio de mídias, a aplicação de *softwares* educativos, o auxílio na aquisição de *notebooks* e computadores, o suporte para contratação de pacote de dados e serviços de internet para a escola e alunos, serviços de teleconferência, a criação de centros tecnológicos, a oferta de oficinas, treinamentos e cursos de qualificação para otimização do uso dos recursos tecnológicos, entre outros (CURY, 2020).

No estudo de Silva e De Sousa (2020), a situação atual convida as instituições de ensino refletir soluções que garantam adaptações e o pleno acesso ao currículo em condições de equidade com recursos didáticos e tecnológicos que valorizem o uso da linguagem de sinais ou legendas e dispositivos de mídia com material didático. Por exemplo, vídeos apresentando a tradução em Libras para pessoas com perda parcial ou total da audição, leitores de tela, sintetizadores de voz, letra ampliada, dispositivo de mídia que reúna material didático em áudio e material didático transcrito em braille para pessoas com perda total ou parcial da visão. Também podem ser utilizados softwares para acessibilidade e websites com tecnologia específica que possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem como ponteiras de cabeça, teclados alternativos, aplicativos da *Google for Education*, tecnologias assistivas, órteses de auxílio educativo, dentro outros dispositivos.

Para Neto (2020), alternativas inteligentes como, podcasts, cursos de aperfeiçoamento para gestão e educadores com tecno-

logias, videoaulas, fóruns e videoconferências, orientam as relações e as formas pelas quais a gestão do ensino potencializa o trabalho coletivo e as inter-relações entre os conhecimentos, quando existe a possibilidade de interação através de tecnologias. Nesse sentido, as aulas síncronas por meio de tecnologias podem ser adequadas para promoção de aproximações entre professor e estudante e entre professores e a gestão, para sanar dúvidas por exemplo, através da interdisciplinaridade.

O Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 07 de julho de 2020 (ainda não homologado) que trata das “orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia”. Especificamente no item 08, lançou orientações para o atendimento ao público da educação especial, como: destacando a avaliação dos educadores para cada aluno e família, informando e amparando com as possibilidades de ensino na pandemia; os professores do Atendimento Educacional Especializado deverão elaborar com apoio da equipe escolar, um Plano de Ensino Individual (PEI), para cada aluno, de acordo com suas singularidades; previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas; aos professores especializados cabe a promoção de acessibilidade nas atividades, disponibilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os surdos, materiais pedagógicos acessíveis e adequados à interação e comunicação aos alunos com outros impedimentos, entre outras orientações (BRASIL, 2020).

Neste mesmo parecer, foi destacado que “o retorno à escola do público da Educação Especial deve seguir as mesmas orientações gerais, de acordo com o poder regulatório próprio dos sistemas de ensino federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que possuem a liberdade de organização do fazer pedagógico” (BRASIL, 2020, p.25). Porém, após afirmar que o retorno à escola pública

deve seguir as mesmas orientações gerais, ou seja, sem qualquer discriminação, o referido parecer, no item 8.1 foi além e deliberou que:

8.1. Os estudantes da Educação Especial devem ser privados de interações presenciais, considerando questões como: “• Os alunos surdos sinalizantes não podem usar máscaras, pois as expressões faciais são elementos linguísticos da LIBRAS, e os estudantes com deficiência auditiva que se beneficiam de oralidade precisam fazer leitura labial; • Os estudantes que necessitam do profissional de apoio escolar para alimentação, higiene e locomoção ficam em risco, pela exigência de contato físico direto; • Os estudantes cegos precisam de contatos diretos para locomoção, seja com pessoas ou objetos como bengalas, corrimões, maçanetas etc. • Os alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades em atendimento de regras sobre as recomendações de higiene e cuidados gerais para evitar contágio; • Os estudantes com autismo têm dificuldades nas rotinas e de obediência de regras, tocam sempre olhos e boca, além de exigirem acompanhamentos nas atividades de vida diária; • Os estudantes com síndromes e/ou os que apresentam disfunções da imunidade, cardiopatias congênitas, doenças respiratórias e outras podem ser suscetíveis a maior risco de contaminação, por isto o contato deverá ser revestido de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para ambos; • Os estudantes com comprometimento na área intelectual podem apresentar dificuldades de compreensão e atendimento das normas e recomendações de afastamento social e prevenção de contaminação, por isto, o contato deverá ser revestido de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para ambos; • Aos estudantes com deficiência física por lesão medular ou encefalopatia crônica como paralisia cerebral, hemiplegias, paraplegias e tetraplegias e outras, e aos que estão suscetíveis à contaminação pelo uso de sondas, bolsas coletoras, fraldas e manuseios físicos para a higiene, alimentação e locomoção, recomenda-se não apenas o uso de equipamento de proteção individual, mas extrema limpeza do ambiente físico (BRASIL, 2020, p. 26).

Finalizou o parecer no item 8.2 consignando: “Vale ressaltar que estudante com deficiências e/ou transtorno do espectro autista, por razões supracitadas de maior vulnerabilidade, não devem retornar às aulas presenciais ou Atendimento Educacional Especializado, enquanto perdurarem os riscos de contaminação com o Coronavírus” (BRASIL, 2020, p. 26).

Para Cury et al. (2020), o posicionamento do Conselho Nacional de Educação é contraditório, pois o item 8.1 afronta o que estabelece o item 8.0, quanto ao retorno do aluno com deficiência seguindo as mesmas orientações gerais. Também contraria de forma clara o disposto art. 5º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009), que veda a discriminação baseada na deficiência e determina a adoção de todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida. O parecer atribui à pessoa com deficiência uma situação de risco, onde não deve existir correlação automática entre deficiência e risco, mas sim uma avaliação individual de cada caso e no seu enquadramento ou não nos grupos de risco da COVID-19. Cury et al. (2020) salienta que é a saúde do aluno que deve ser levada em conta e não a sua deficiência.

O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) fez um manifesto público de recomendação ao CNE para alteração do citado parecer, apresentando sugestões para a devida adequação aos interesses e necessidades das pessoas com deficiência, como:

- I. Os alunos surdos sinalizantes podem usar máscaras de material transparente que não atrapalhe a leitura das expressões faciais, vez que são elementos linguísticos da LIBRAS, e os estudantes com deficiência auditiva que se beneficiam de oralidade precisam fazer leitura labial;
- II. Os profissionais de apoio escolar e os cuidadores que atuam junto à alimentação, higiene e locomoção, em razão de contato físico

direto, deverão utilizar a paramentação recomendada pelas entidades sanitárias; III. Os estudantes cegos e de baixa visão que precisam de contatos diretos para locomoção, seja com pessoas ou objetos como bengalas, corrimões, maçanetas etc., devem ser orientados e auxiliados na higienização de seus pertences, bem como na assiduidade de limpeza das mãos; IV. Parte dos alunos com deficiência intelectual pode apresentar dificuldade em atendimento de regras sobre as recomendações de higiene e cuidados gerais para evitar contágio, razão pela qual devem ser assistidos e orientados em todo o período que estiverem na instituição de ensino; V. O aluno autista, a depender do grau de comprometimento, pode ter dificuldades na execução de algumas atividades de combate ao coronavírus no ambiente escolar, razão pela qual deve ser acompanhado e orientado durante o tempo em que permanecer na instituição de ensino; VI. Todos os estudantes, com deficiência ou não, que forem acometidos por síndromes e/ou os que apresentam disfunções da imunidade, cardiopatias congênitas, doenças respiratórias e outras podem ser suscetíveis a maior risco de contaminação, por isto o contato deverá ser revestido de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para ambos; VII. Os estudantes com comprometimento na área intelectual que apresentarem dificuldades de compreensão e atendimento das normas e recomendações de afastamento social e prevenção de contaminação deverão ser assistidos, orientados e, se necessário, paramentados no período em que estiverem na instituição de ensino. VIII. Os estudantes que tenham lesão medular ou encefalopatia crônica como paralisia cerebral, hemiplegias, paraplegias e tetraplegias e outras, e os que estão suscetíveis à contaminação pelo uso de sondas, bolsas coletoras, fraldas e manuseios para a higiene, alimentação e locomoção, recomenda-se não apenas o uso de equipamento de proteção individual, mas extrema limpeza do ambiente físico (CURY et al. 2020, p. 12).

Assim como o Conade, o Ministério Público Federal emitiu a recomendação n. 29/2020, em 17/julho/2020 (procedimento administrativo n. 1.16.000.000824/2020-16) ao Ministério da Educação para a não homologação dos itens 8/8.2 do citado parecer do CNE. Em



suma, os estudos disponíveis sobre a situação recente revelam que a maioria das redes públicas de ensino buscam implementar atividades não presenciais alinhadas com as recomendações do Parecer CNE/CP nº 5/2020 e destacam os maiores desafios. Dentre os desafios está a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes, as dificuldades dos professores em desenvolver atividades remotas e as desigualdades no índice socioeconômico das escolas que também se revela na desigualdade da sua infraestrutura. Também fica claro que, em geral, as escolas das redes públicas não fazem o monitoramento do aprendizado das atividades não presenciais (BRASIL, 2020).

A reabertura das escolas provoca em todos agentes educacionais e nos alunos, a sensação de incerteza, ocasionando riscos à saúde mental. Ornell (et al., 2020) cita: situações novas nos levam a desenvolver novas capacidades, além disso, a partir de situações conflitantes, como a que se vive atualmente, consegue-se realizar uma auto avaliação da prática pedagógica e perceber a necessidade de desenvolver e incorporar novos métodos de ensino e aprendizagem. Como a pandemia pelo coronavírus é uma situação nova, o estudo de Schmidt (et al., 2020, p.7), relembra como a saúde mental na epidemia de Ebola afetou os indivíduos: “na epidemia de Ebola de 1995, os sobreviventes relataram principalmente medo de morrer, de infectar outras pessoas, sofrer abandono nas relações com familiares e amigos, bem como estigmatização social ”.

O retorno às aulas após a pandemia é incompatível com a infraestrutura existente nas escolas de educação regular, pois não garante a segurança sanitária aos alunos. Escolas chegavam a abrigar 40 alunos por sala de aula, número impensável em tempos de coronavírus (DE MACEDO, 2020). O estudo de Nacif (2020) destaca a necessidade de estudos e viabilidades com segurança do retorno às aulas presenciais. Em sua análise sugere seguir o exemplo de muitas escolas de educação do campo que trabalham com proposta

pedagógica dividida em tempo-escola e tempo-comunidade, em que os estudantes passam períodos do ano letivo tendo aulas presenciais e outros períodos em que estudam em casa, já que precisam ajudar nos afazeres da comunidade.

No entanto, para adotar um modelo semelhante, é preciso, antes, garantir uma política que universalize a inclusão e educação digital, com acesso de internet em todas as regiões do país, o que parece uma utopia, especialmente diante da desigualdade social. Nacif (2020) afirma a urgência quanto a reorganização do conteúdo curricular pós-pandemia, novas maneiras de trabalhar e de conviver, bem como os protocolos a serem seguidos para a volta às aulas dos alunos com deficiência e sem deficiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia arquiteta o olhar para a necessidade de políticas públicas voltadas à desigualdade social e econômica, bem como os subsídios que o governo deve fornecer para a sociedade estudantil brasileira. O fechamento de escolas da educação básica, com a interrupção de atividades escolares presenciais, proporcionou reflexões e ações da comunidade estudantil diante ao atual cenário atípico que vivemos.

A educação inclusiva alicerçada com a legislação vigente no cotidiano brasileiro é desenvolvida com dificuldades no contexto presencial e neste momento de isolamento social devido ao coronavírus, existe uma enorme dúvida sobre os recursos educacionais e a interação, bem como a efetividade educacional e motivacional de estudantes com deficiência. Dentre as reflexões com os estudos pesquisados a educação revelou as fragilidades de modelos escolares

que foram evidenciados com o coronavírus, possibilidades escassas diante de recursos educacionais, falta de monitoramento em atividades remotas na rede pública, a necessidade de aperfeiçoamento quanto à interação com e sem tecnologias e contextos sociais impossibilitados em condicionar uma educação inclusiva.

As reflexões sobre a educação inclusiva na pandemia se tornam essenciais para que não ocorram mais na história de luta das PCD à segregação e escassez de acessibilidade, apoio educacional, governamental e social. Os recursos tecnológicos, *softwares*, tecnologias assistivas e dispositivos facilitadores quando possíveis auxiliam muito o aprendizado de alunos sem deficiência e de alunos com deficiência, bem como o suporte da família e do AEE, a interdisciplinaridade educacional, o apoio dos colegas de aula, dos docentes e da gestão neste processo educacional são muito ricos. É imprescindível que o Brasil evolua diante da educação inclusiva, através do propósito de equidade, da voz ativa do aluno. Onde exista o básico para os docentes atuarem em uma sala de aula heterogênea e concomitantemente que aluno aprenda de uma forma digna, onde não existam mais lutas por inclusão, mas sim um cenário relacional e institucional digno, acessível, afetivo e democrático.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação após-auschwitz revisitada em tempos de pandemia. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 14, n. 29, p. 4-11, 2020.

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas Escolas. 3 ed. Reino Unido: CSIE, 2011. Disponível em: <https://goo.gl/zJnGx7>. Acesso em: 10 out. 2020.

ALVES, Gilberto Luiz; MAMEDE, Simone Batista. Quando uma pandemia expõe as limitações da escola e da Educação Ambiental formal. *Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)*, Diadema, v. 15, n. 4, p. 175-189, 2020. DOI: 10.34024/revbea.2020.v15.10868

AMORIM, Helder Remigio. Em tempos de guerra: Josué de Castro e as políticas públicas de alimentação no Estado Novo. *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, v. 35, n.1, p. 51-75. 2017. DOI: 10.22264/clio.issn2525-5649.2017.35.1.do.03

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61*.

BRASIL. *Lei n. 13.146*, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. *Lei no 13.005*, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 2014.

BRASIL. *Lei no 13.409*, de 28 de dezembro de 2016. Lei de Cotas de Ingresso nas Universidades. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.844*, de 18 de junho de 2019. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Diário Oficial da União. 2019.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer homologado parcialmente cf. despacho do ministro, publicado no d.o.u. de 3/8/2020, Seção 1, Pág. 57. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2QHGjyP>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. *Parecer Nº5* de 24 de abril de 2020. Conselho Nacional de Educação aprova Parecer que trata da 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. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil, et. al. *O Aluno com Deficiência e a Pandemia*. Instituto Fabris Ferreira. 2020. Acesso em: 25 agos. 2020. Disponível em: <http://apmp-files-site.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/07/24145917/O-alunoomefici%C3%AAncia-na-pandemia-l.pdf>.

DE MACEDO, Bicanca Abreu. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 155-165, 2020.

DIAS, Jéssica Aparecida et al. *Políticas públicas de inclusão educacional: percepção dos/das estudantes com deficiência em relação ao acesso/permanência em um campus avançado da Universidade Federal de Uberlândia*. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2017.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Censo 2010.

KORTMANN, Gilca Maria Lucena; ZILLOTTO, Denise; SOARES, Mara Rosane Souza. Direitos Humanos e a Inclusão das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais. In: SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; WOLKMER, Antonio Carlos (Orgs) *Educação Em Direitos Humanos: dos dispositivos legais às práticas e educativas*. Porto Alegre: CirKula, 2018.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; ABREU, DE SOARES, Gabriela Vieira; ROZEK, Marlene. Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. *Educação em Revista*, Minas Gerais. v. 36, p. 1-20, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698218615

NACIF, Paulo Gabriel et al. Inclusão educacional na pandemia. *Biblioteca Digital FGV*. (Webinar). 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/29497> Acesso em: 27 out. 2020.

NETO, Joaquim Antunes. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia?. *Prospectus*, Itapira, v. 2, n. 1, p. 28-38, 2020.

NÓVOA, António. E agora, Escola? *Jornal da USP*. Disponível em: [https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/?fbclid=IwAR2FqJ-MRVruzT7wnk2Ez mhZ8HiNw83M\\_qKI9X6ev28BLL7Ac0ezZCU4zc](https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/?fbclid=IwAR2FqJ-MRVruzT7wnk2Ez mhZ8HiNw83M_qKI9X6ev28BLL7Ac0ezZCU4zc).

ORNELL, Felipe et al. Pandemia de medo e COVID-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. *Revista debates in psychiatry*, Porto Alegre, p. 1-7, 2020.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *Revista de Educação*. Pernambuco, v. 3, n. 5, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SCHMIDT, Beatriz et al. Impactos na Saúde Mental e Intervenções Psicológicas Diante da Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). *Scielo Preprints*, p. 1-16, 2020.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos; DE SOUSA, Francisco Cavalcante. Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. *RJLB*, Lisboa, v. 6. n.4. 961-979, 2020.

SILVA, Lorena et al. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 53-64, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3907086

SIPIONI, Marcelo Eliseu et al. Máscaras cobrem o rosto, a fome desmascara o resto: COVID-19 e o enfrentamento à fome no Brasil. *Scielo Preprints*, p.1-21, 2020.

UNESCO. *COVID-19 Educational Disruption and Response*. UNESCO [2020]. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> Acesso em: 28 out. 2020.

UNESCO. *Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação*. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016.



# 24

*Aparecido Fernando da Silva  
Lilian de Oliveira Batista  
Lúcia Helena Carvalho Gonzalez  
Vanessa Aguiar Oliveira Laja  
Michel da Costa  
Elisabeth dos Santos Tavares*

## **Educação inclusiva e ensino remoto: entraves e possibilidades**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.519.533-556

**Resumo:**

O presente capítulo apresenta pontos importantes para o desafio de uma Educação Inclusiva e Ensino Remoto na cibercultura, desvelando possibilidades e superando entraves nesse contexto tecnológico que articula conhecimentos e tecnologias digitais na sociedade contemporânea. A partir da década de 1990, quando ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, e em 1994, quando foi proclamada a Declaração de Salamanca, definindo políticas, princípios e práticas da Educação Especial no cenário mundial, influenciando diretamente as Políticas Públicas para ações no âmbito nacional. Diante de um cenário de incertezas perante a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), cada comunidade escolar é convocada a buscar soluções adequadas à sua realidade e que se ajuste às necessidades de seu grupo para que o processo de aprendizagem dos alunos possa ser retomado. A escola inclusiva deve respeitar e valorizar a diversidade dos alunos, buscando o aprimoramento e o desenvolvimento do ser em formação, considerando as suas possibilidades e limitações, sejam de caráter cognitivo, físico ou emocional. Com a suspensão das aulas, por tempo indeterminado, opta-se pelo uso das tecnologias como ferramenta para a aprendizagem e atendimento aos alunos. Neste momento, pais, alunos e professores têm que se adaptar a essa nova modalidade de ensino. Os estudos desvelam que a relevância das famílias no acompanhamento dos alunos com deficiência, durante o período de isolamento social, para que de fato a mediação pedagógica entre professores e alunos atinjam seus objetivos e desenvolvam competências em alunos, respeitando suas diversidades e acreditando no seu potencial para desenvolvimento de competências e habilidades com uso das tecnologias disponíveis. Quanto ao público-alvo da Educação Especial, a possibilidade de inserção dos aparatos tecnológicos durante o AEE, as suas características contribuem com uma prática pedagógica significativa durante o processo pedagógico das aulas que acontecem no contra turno ao do ensino regular obrigatório, e potencializando um espaço de sentidos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Tecnologias Assistivas; Ensino Remoto.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na sociedade contemporânea a Educação Inclusiva assumiu uma relevância sem tamanho. Surgiu, especialmente a partir da década de 90 quando ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, e em 1994 quando foi proclamada a Declaração de Salamanca que definiu políticas, princípios e práticas da Educação Especial e desde então vem influenciando as Políticas Públicas adotadas no Brasil.

Com uma abordagem que exclui em definitivo a segregação que durante anos acompanhou as políticas de Educação Especial, carrega hoje uma relação bastante complexa por envolver não só a própria pessoa portadora de necessidade especial, mas, também a família, a escola e a sociedade em geral. A relação da família com a escola, ambas imbuídas das condições facilitadoras do processo de inclusão das crianças na escola regular, é um dos fatores que pode garantir avanços significativos.

Tal fato permite que os estudos abarquem a complexidade do aluno e da situação em si, considerando família e escola como atores sociais responsáveis para que o processo de inclusão escolar ocorra de forma bem-sucedida. A mudança da concepção dos pesquisadores sobre a deficiência trouxe uma importante evolução conceitual, pois caminha para a proposta de intervenções e práticas que considerem a construção social da deficiência (MATURANA, 2015, p. 355).

Aos processos educacionais, cabem repensar seu projeto pedagógico e suas ações de modo a atuar a partir de práticas naturalmente inclusivas que considerem e respeitem as diferenças das crianças onde o processo educativo seja entendido como um processo social, onde todas as crianças com deficiência tenham o direito à escolarização. A escola inclusiva tem como principal objetivo assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de

todos os alunos, sem qualquer exceção, garantindo uma convivência e integração dentro da escola regular.

Ao se considerar a sociedade inclusiva, pautar-se na compreensão de que educar para a inclusão, é afirmar que todos têm o direito de estudar em uma escola regular com os outros educandos, o que nem sempre se tem apresentado como uma tarefa fácil por exigir formação de toda a comunidade escolar, em especial uma formação de todos os educadores da escola.

Dessa forma, essa investigação confirma que “a educação e a inclusão tecnológica, mais do que um direito, precisa ser uma condição para novas aprendizagens sociais, que celebra o reconhecimento da diversidade linguística para o desenvolvimento coletivo.” (CONTE, HABOWSKI, RIOS, 2019, p. 35)

Com esta pesquisa, busca-se analisar as circunstâncias em que esses alunos estabelecem com seus professores e colegas nas classes regulares de ensino. Assim, pretende-se avaliar como se processa a inserção desses alunos no contexto da classe comum, em que a maioria dos alunos, não apresenta tais necessidades. Acredita-se que a situação traz impactos em relação às possibilidades de interação, comunicação e construção de conhecimento desses alunos. O estudo está orientado para a repercussão dessas condições que implicam com consequências para a explicitação de ideias e o diálogo autêntico, principalmente porque escola e professor estão despreparados para atender a essa clientela.

Nesse sentido, o objetivo desta investigação é compreender uma nova forma de ensinar e aprender se apresenta com as tecnologias, destacando-se como ferramentas capazes de intensificar em espaços de troca de experiências, colaborando com a integração entre os atores da escola e potencializando a construção de aprendizagens significativas durante o ensino remoto e na educação especial

Destarte, o desafio que ora se apresenta é o de trilhar estratégias para potencializar o uso de tais ferramentas no contexto pedagógico do ensino remoto, a fim de possibilitar diferentes experiências aos alunos da Educação Especial para a construção do conhecimento de maneira colaborativa e favorecendo a atuação dos professores como mediadores durante todo o processo de ensino e aprendizagem para além dos espaços escolares.

O isolamento social, intensificado com a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), evidencia-se a importância das inter-relações entre a Família e a Escola, desempenhando um papel importante durante o processo educativo, mediando as interações entre a escola e os educandos. Para esse contexto, destaca-se o *smartphone* como estratégia para a aprendizagem de alunos com deficiência a partir do uso de tecnologias no contexto escolar e contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA - COVID 19

O ano de 2020 começa como todos os outros, cheio de possibilidades, planos e projetos a serem construídos e vivenciados. No final de março, os noticiários, manchetes de jornais e as redes sociais nos aproximam do que aparentemente estaria distante de nós, o vírus da COVID-19. De forma inesperada, recebe-se a orientação dos Órgãos da Saúde de que seria necessário cumprir medidas de isolamento social como forma de conter a disseminação do vírus e por consequência fechar a porta das escolas.

O afastamento social pode se dar por medidas mais leves, como o *distanciamento social*, que se traduz na recomendação de manter a distância de 2 metros, tendo por consequência sus-

pensão de aglomerações, aulas e eventos; o *isolamento*, que consiste em separar pessoas sintomáticas das assintomáticas; a quarentena obrigatória, com a proibição de atividades não consideradas essenciais, e até mesmo a restrição de trânsito mais drástica, conhecida como *lockdown*, em que a permanência em casa se torna em uma obrigação, somente sendo permitido circular no espaço público com autorização ou justificativa. Tais medidas estão sendo adotados pelos diversos países do mundo em distintas escalas, em conformidade com as análises científicas do crescimento do número de casos em cada local e do posicionamento político de cada autoridade (NAHAS; FONTANELLA, 2020, p. 56-57).

Definições e inquietações fazem frente a um novo caminhar, considerando o Projeto Político Pedagógico de cada escola e sua responsabilidade com a inclusão de alunos em contextos heterogêneos, sendo público-alvo da Educação Especial ou não, bem como o destaque de recursos tecnológicos nos processos educativos, considerando o contexto de seus educandos, a formação de seus educadores e os princípios de uma educação voltada para a criticidade e emancipação dos atores envolvidos.

Em situações de crise aguda, como a pandemia de 2020, gestores, coordenadores e professores foram convidados a repensar a essência de cada projeto, de cada escola, de cada esfera, individual e coletiva. E pensar na resposta para essas perguntas é o que tem norteado as reuniões de trabalho. Dentro dessa ótica, Veiga (2002) constata que a gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Diante de um cenário de incertezas causadas pela pandemia do novo coronavírus, cada comunidade escolar é convocada a buscar soluções adequadas a sua realidade e que se ajuste às necessidades de seu grupo para que o processo de aprendizagem dos alunos possa ser retomado.



Destarte, a importância da equipe pedagógica da escola em avaliar todo o desenvolvimento de implementação de tecnologia no contexto educacional, buscando aulas criativas e inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem para além dos espaços escolares.

As escolas analisam os investimentos e estabelecem metas para uso da internet, quais equipamentos estarão disponíveis para alunos e professores durante e pós pandemia, e assim desenvolver um projeto educacional. Sabemos que a situação financeira não está totalmente confortável para as escolas, mas neste ponto também é necessário inovação e engajamento em novas políticas públicas que venham de fato contribuir com o desenvolvimento de uma Educação igualitária. Dessa forma, Veiga (2002, p. 71) defende que:

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

Os sistemas de ensino precisam aprimorar seu modelo de formação continuada em que o momento preconiza novas demandas e nova realidade, se faz necessário a capacitação profissional e investimento em ferramentas diferenciadas. Por mais que professores se empenhem para dar conta dos novos desafios, é preciso construir um modelo de formação docente capaz de suprir essas necessidades.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

A escola inclusiva deve respeitar e valorizar a diversidade dos seus educandos, buscando o aprimoramento e o desenvolvimento do

ser em formação, considerando as suas possibilidades e limitações, sejam de caráter cognitivo, físico ou emocional. Considera-se que as políticas públicas necessitam contemplar condições objetivas para que se crie um ambiente escolar que promova a inclusão. A inclusão é uma proposta de se romper barreiras para que todos sejam vistos com as suas respectivas potencialidades e particularidades.

Neste sentido, Borges, Pereira e Aquino (2012, p. 3) concordam que:

nenhum sujeito encontra-se tão integrado ou fora da sociedade. Pode estar, sim, fora do contexto ou dos valores defendidos pela sociedade capitalista, onde todos têm de ter uma função definida e um papel estabelecido, sendo o homem valorizado pelo que ele tem e pelo que ele próprio produz.

A Educação Especial, no Brasil, passa por um processo de transformação e evolução histórica e política com vistas a atender as crianças especiais de maneira inclusiva sem qualquer forma de discriminação.

Mantoan (2003) apresenta a história da Educação Especial em três períodos que se caracterizam por ações significativas para a evolução do atendimento especial em cada época: 1854/1956 – ações de iniciativa privada; 1957/1993 – ações de âmbito nacional e, de 1993 até os dias atuais – ações voltadas para a inclusão, nesse sentido, Sasaki (1997, p. 41), afirma que inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (...). Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Atualmente, a proposta educacional de inclusão é que todos recebam atendimento, sem nenhum tipo de distinção, respeitando-se as diferenças que no decorrer do tempo contribuem para a igualdade de todos, atentando-se para as limitações de cada ser humano, transformando-os em seres participativos. No Brasil, embora se preze todo o processo de inclusão, muitas vezes, diante das dificuldades encontradas, outras maneiras de atendimento são praticadas para inserir esse indivíduo na sociedade. Um exemplo disto é a prática da integração. O conceito de inclusão surge em 1975, com o ideal de promoção de atendimento educacional a todas as crianças com necessidades especiais. A Declaração de Salamanca se define como:

Um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990). Ele é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70. (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 1).

Antes da criação da Declaração de Salamanca, o atendimento às crianças com necessidades especiais era assistencialista, promovido em instituições especiais, na sua maioria ditas filantrópicas. A partir de 1994, estabeleceu-se o compromisso de que esse atendimento aconteceria na escola regular, trabalhando a especificidade de cada criança. Partindo do princípio de que todos somos diferentes, as crianças incluídas nas salas regulares aprendem juntas com uma pedagogia capaz de ensinar e promover um crescimento para todos no processo educacional, sendo oferecido um currículo adaptado e flexível a cada necessidade especial.

No rumo à aprendizagem no que diz respeito à inclusão, as escolas percebem que o vínculo com a comunidade e setores da saúde é de grande importância para aprimorar o trabalho desenvolvido com essas crianças, assim como fortalecer a aproximação com a família,

fator de grande importância nesse processo de inclusão. Embora ainda haja vários desafios que necessitam de reflexão, o atendimento às crianças com necessidades especiais evoluiu no momento em que inserir essas crianças em um ambiente de aprendizagem favorável ao desenvolvimento social em escola regular para a convivência com todas as crianças, sem distinção.

Para Veigas (2003), a instituição escolar deve desenvolver, a partir da legislação vigente, propostas e níveis de acessibilidade capazes de viabilizar a prática de uma educação inclusiva, partindo de níveis diferentes: currículo, gestão e metodologia. Todo esse trabalho educacional é modificado diante do cenário ao combate de um inimigo invisível e destruidor que se instalou em todo o mundo, chegando ao Brasil em meados do mês de março/2020. Diante desse fato inesperado, não podemos descartar a preocupação com a saúde, educação e economia. As mudanças na conjuntura educacional surgem rapidamente, exigindo soluções imediatas.

Essa pandemia ocasionou uma tomada de medidas urgentes, devido ao isolamento social que transforma a maneira de relacionamento e as estratégias de trabalho que impactaram a área educacional. Com a suspensão das aulas, por tempo indeterminado, opta-se pelo uso das tecnologias como ferramenta para a aprendizagem e atendimento aos alunos. Neste momento, pais, alunos e professores têm que se adaptar a essa nova modalidade de ensino. Em seu artigo 2º, a Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e deste atendimento:

como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem (BRASIL, 2009, p.1).

A mudança de estratégia para as aulas remotas aos alunos com necessidades especiais necessita contar com o preparo e criatividade dos professores e, também com o atendimento educacional especializado. A finalidade é estimular a descoberta de novas competências, envolvendo os familiares que prestam assistência ao aluno. Esse responsável também deve ser assistido pela professora para que possa garantir a participação e a aprendizagem do aluno.

É preciso reinventar a proposta de atendimento a esses alunos de modo que a atenção e interação sejam percebidas e absorvidas nas atividades propostas durante o período pandêmico. Deve-se preservar o vínculo entre professores, alunos e familiares durante o atendimento virtual, respeitando a tolerância do aluno e auxiliando os familiares na esfera emocional para que consigam suportar o estresse do isolamento social para esse público-alvo que, algumas vezes são isolados, naturalmente da sociedade. No momento de pandemia, a adoção das tecnologias como meio de interação com o aluno da Educação Especial pode levar inúmeros estudantes ao isolamento social por não conseguirem o acesso necessário às aulas remotas. A pandemia explícita, de maneira dramática, toda a escandalosa desigualdade social do país, tal como enuncia Adorno (2020) em entrevista para a FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Independente das estratégias utilizadas, o professor reinventará ações que despertem a atenção dessas crianças, na tentativa de amenizar o distanciamento escola e aluno. Todas as medidas são adotadas para atender as crianças com necessidades especiais, porém os alcances dessas ações somente serão conhecidos pós pandemia. A realidade do isolamento social é um grande desafio e as respostas desse período despontarão de diversas maneiras, em cada pessoa. Em momentos de incerteza e com a necessidade urgente em atender os alunos, a Educação corre ao encontro das tecnologias como alternativa para prosseguir e tentar resgatar esse período tão impactado

pela pandemia – COVID-19. Espera-se que esse atendimento on-line seja marcado de maneira acolhedora para alunos, professores e pais que aprenderão juntos a lidar com essa nova ferramenta de trabalho nos processos de ensino e de aprendizagem.

## FAMÍLIA E ESCOLA: INTER-RELAÇÕES EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

As famílias sempre tiveram um importante papel no que tange ao acompanhamento dos seus filhos no processo educativo, nesse período de isolamento social têm sido responsáveis por mediar as interações entre a escola e os estudantes. Quando há uma boa relação familiar, e os laços afetivos são fortalecidos, conseqüentemente há melhoria na autoestima dos envolvidos no processo educativo. Escolas que têm uma relação de diálogo e parceira com a sua comunidade escolar conseguem manter a participação dos alunos e as devolutivas dos estudantes de forma mais assídua. É de fundamental importância que os integrantes da família tenham condições e estejam dispostos a participar desta ambiência educacional, promovendo as mudanças necessárias em suas rotinas para garantir o momento de estudo de seus filhos. A construção do conhecimento virá quando todos unirem os esforços para um único objetivo, a Educação e bem estar comum.

No setor público, vários foram os fatores que afastaram os alunos e pais do contato com as unidades escolares e a Busca Ativa teve um papel importante no período de isolamento social. Este instrumento possibilitou o esclarecimento e norteou caminhos para o acolhimento e engajamento do processo educacional. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) desenvolve a iniciativa “Fora da Escola Não Pode!” E disponibiliza ao setor público a ferramenta Busca Ativa:



Trata-se de uma ferramenta tecnológica e uma metodologia social gratuitas, que permitem ao poder público identificar crianças e adolescentes fora da escola e acionar diferentes áreas para garantir que consigam se matricular e frequentar as aulas, contribuindo, assim, para atender ao que determina o Plano Nacional de Educação (metas 1, 2 e 3, estratégias 1.15, 2.5 e 3.9). (PERES e BAUER, 2017, p. 6-7).

Dessa forma, a característica da Busca Ativa é reunir representantes de setores diversos como Educação, Saúde, Assistência Social e Planejamento, para atuarem em parceria com os gestores das escolas, para identificarem os casos de alunos que apresentam baixa participação em atividades pedagógicas durante o período do ensino remoto para amenizar a evasão escolar.

## ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA COM O USO DE TECNOLOGIAS

“Chega-se ao século XXI com a educação cultivando práticas há muito tempo discutidas, mas ainda não efetivadas no interior da escola” (TAVARES, COSTA; SILVA, 2020, p. 44). No âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a modalidade dos dispositivos móveis, em especial destaca-se o *smartphone* apresentando um potencial de inserção no contexto escolar, contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem de alunos.

Nesse sentido, para Jacon (2014, p. 22): “Os dispositivos móveis apresentam características de computador de tamanho reduzido, acrescidos de mobilidade e com capacidade de comunicação e acesso à internet com conexão sem fio (*wireless*)”.

A possibilidade de inserção dos aparatos tecnológicos no contexto escolar, as suas características favorecem e potencializam uma prática pedagógica significativa aos alunos público-alvo durante o processo pedagógico do Atendimento Educacional Especializado, assim, proporcionando um espaço de sentidos.

Dessa forma, o planejamento pedagógico individualizado é de extrema importância, com estratégias diferenciadas para um processo não estanque e que se caracteriza pela possibilidade pedagógica de um novo momento em rede, conexão e compartilhamento por meio da vivência disponibilizada pela internet e pela cultura digital. Masetto (2000, p. 140), destaca e considera “haver uma grande diferença entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem quanto as suas finalidades e à sua abrangência, embora admita que é possível se pensar num processo interativo de ensino-aprendizagem”.

A possibilidade do uso da tecnologia no processo pedagógico é a mobilização de renovação do espaço que envolve o processo de ensino e aprendizagem, considerando a interatividade e a mobilidade para novas articulações e organizações dos sentidos, fortemente impactada na sociedade contemporânea com advento da internet e que é denominado *ciberespaço*, sendo “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores” (LEVY, 1999, p. 17). Santaella (2003, p. 59) evidencia o efeito de origem institucional da cibercultura da seguinte forma:

[...] revolução da informação e da comunicação cada vez mais onipresente que vem sendo chamada de revolução digital. No cerne dessa revolução está a possibilidade aberta pelo computador de converter toda informação – texto, som, imagem, vídeo – em uma mesma linguagem universal. Através da digitalização e da compressão de dados que ela permite, todas as mídias podem ser traduzidas, manipuladas, armazenadas, reproduzidas e distribuídas digitalmente produzindo o fenômeno que vem sendo chamado de convergência das mídias.

Diante da informação e comunicação cada vez mais onipresente, o uso do *M-Learning* - uma modalidade de ensino e aprendizagem, que permite a alunos e professores criarem ambientes de aprendizagem virtuais.

Para tanto, o *smartphone* proporciona uma maior facilidade para a utilização dessa modalidade, pois destacam-se devido a popularização e as conexões à internet, que passam a ter uma maior facilidade no uso dessa tecnologia.

Com a evolução constante das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, da Internet e o avanço dos celulares como verdadeiros microcomputadores, fazendo do desenvolvimento dessas tecnologias algo quase que incontrolável, permitiu-se o seu desempenho de múltiplos papéis na rede mundial de computadores, não apenas como receptor, mas também como produtor de conhecimento. Seguindo essa perspectiva, Pretto (2007) afirma que a partir da inclusão da Tecnologia Educacional na prática pedagógica, a educação e a comunicação devem estar lado a lado, possíveis e utilizáveis para que ocorra a aprendizagem de forma satisfatória e agradável.

Na contemporaneidade, a sociedade globalizada ou a sociedade em rede, denominada por Castells (2003), os dispositivos móveis se destacam com suas características ao serem convergidos em recursos pedagógicos no contexto escolar, considerando a cultura digital para auxiliar professores na sala de AEE, tornando-se instrumento de apoio no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Essa denominação que caracteriza a atual sociedade contemporânea, as informações são cada vez mais instantâneas, além de possibilitar à diversão que nos traz informação, para o homem em seu caráter natural de agregação social, consolidando costumes, crenças e hábitos sociais. Dessa forma, "a evolução social do homem, confunde-se com as tecnologias confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época" (KENSKI, 2003, p. 20).

As Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC na contemporaneidade, mesmo que vagarosamente, se fazem presentes na escola devido as demandas do mundo contemporâneo, e que “passa a priorizar a aprendizagem colaborativa para superar a perspectiva de transmissão de conhecimento de forma unilateral e linear” (TAVARES; COSTA; SILVA, 2020, p. 46).

Por esse viés e com o auxílio da internet, a utilização das TIC, enquanto ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, há um reconhecimento do potencial do uso de tais artefatos quando utilizados de forma adequada em sala de aula. Com isso, possibilita-se uma forte atuação dos alunos perante o uso das tecnologias, interligando as etapas evolutivas da prática pedagógica, como diferentes fases da geração de conhecimento a partir da relação social, mesmo que de forma imperceptível, no contexto escolar, tal como afirma Zabala (1998, p. 94),

[...] para seguir que os alunos se interessem é preciso que os objetivos de saber, realizar, informar-se e aprofundar sejam uma consequência dos interesses detectados; que eles possam saber sempre o que se pretende nas atividades que realizaram e que sintam que o que fazem satisfaz alguma necessidade.

Por outro lado, alguns educadores mais conservadores insistem na proibição total da utilização dos dispositivos móveis, em destaque o *smartphone*, nas práticas pedagógicas, conforme evidenciam os pesquisadores:

Trata-se de um assunto polêmico, pois de um lado o avanço da tecnologia proporciona obter em um único aparelho as mais diversas ferramentas de pesquisa, permitindo interagir, como a Internet, as redes sociais, jogos, aplicativos, TVs, vídeos, despertando no aluno interesse, curiosidade e prazer de fazer uso desses recursos, que auxiliam na construção do conhecimento. Por outro lado, a escola é detentora de regimentos, normas e regras. Uma dessas regras implica na proibição do uso de celular em sala de aula, salvo em atividades pedagógicas,

devidamente orientadas por um professor. E, acredita-se que a dificuldade esteja exatamente nesta questão: do professor não deter do conhecimento necessário para planejar e combinar as aulas e elaborar estratégias que favoreça ao aluno aprender com os recursos tecnológicos (PACHECO; PINTO; PETROSKI, 2017, p. 6364-6365).

Essa possibilidade se apresenta como uma proposta pedagógica, na perspectiva de ensino e aprendizagem, de acordo com Laouris e Eteokleous (2005), foi denominada de *Mobile Learning (M-Learning* ou Aprendizagem Móvel), em decorrência do crescimento da população mundial, conforme dados da Organização das Nações Unidas - ONU, que ultrapassou a marca dos sete bilhões, destes, seis bilhões têm acesso a telefones celulares em posse da população no mundo.

Nesse sentido, vem evidenciando o alcance das tecnologias móveis, que apoiadas na disseminação e crescimento das conexões de banda, em regiões onde o acesso é mais restrito. A constatação é do relatório realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, em parceria com a Nokia e a Organização Não-Governamental - ONG *Worldreader*, chamado "Lendo na Era do Celular" (*Reading in the Mobile Era*). Assim, uma nova possibilidade de ensino e aprendizagem surge que, segundo Laouris e Eteokleous (2005), foi denominada de *Mobile Learning (M-Learning* ou Aprendizagem Móvel).

Com base nisso, a tecnologia móvel contribui com a efetivação da função social da escola que se pauta, também, no Atendimento Educacional Especializado como parte do processo educativo. Esse artifício tecnológico quando utilizado pelo professor, na tentativa de fomentar uma aprendizagem mais significativa baseada nos conhecimentos prévios dos estudantes, a inclusão do *smartphone*, garantindo o direito a uma boa educação para quem tem mais dificuldade e evidenciando como uma tendência para o futuro e a socialização do conhecimento e da informação para além da sala de

aula. Corroborando com Zabala (1998, p. 108) no sentido que “todos façam parte do que temos que ensinar na escola não se deduz tanto de uma exigência burocrática da administração educacional, mas da necessidade de educar de modo íntegro as pessoas”.

A conexão entre a inclusão digital e a prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado é crucial para a promoção de reflexões que possibilitem o uso das mídias digitais no contexto educacional, e quais objetivos para alcançar a aprendizagem significativa, possibilitando o acesso à informação e a construção de conhecimento.

Assim, a implementação de ações positivas e concretas de enfrentamento em relação à inclusão da tecnologia na prática docente como estratégia didática em suas aulas, assim, dinamizando e observando os estudantes durante a interação pedagógica no AEE. “O docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento de operações mentais” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 76).

As tecnologias digitais desafiam um planejamento de aulas diferenciadas, com a formulação e construção de atividades digitais como jogos virtuais ou na utilização do *Bluetooth* - tecnologia de comunicação sem fio que permite que os *smartphones* compartilhem dados entre si, como músicas, vídeos, sons e imagens,

Destarte, percebe-se que no decorrer dos anos, a escola assumiu outros papéis na sociedade e que envolveram além de estudante, a família. Conforme Zabala (1998, p. 216) “o aluno necessita de incentivos e estímulos. É necessário que conheça sua situação, em primeiro lugar, em relação a si mesmo, e em segundo lugar, em relação aos demais”, para compor novas estratégias para superação das dificuldades apresentadas no campo do ensino.

Nesse contexto, o papel do educador ganha destaque no processo de ensino e aprendizagem. Essa visão requer do profissional



atualização constante, necessitando estar atualizado em com tudo que esteja ao seu redor: leitura de livros, noticiários e, principalmente, comprometido com o projeto e a realidade econômica, social e educacional da escola, não esquecendo de adaptar esses aspectos às necessidades do aluno.

Outro fator importante e de extrema relevância para o processo educativo destacam-se os aplicativos, e quando utilizados com cunho pedagógico, o processo educacional torna-se mais agradável e interessante para os alunos.

Os jogos educativos são recursos tecnológicos que potencializam a promoção de uma aprendizagem colaborativa. “As tecnologias móveis têm o potencial de integração [...] cuja produção de conhecimento pode acontecer de forma colaborativa, possibilitando uma múltipla autoria (...)” (LIMA et al, 2018, p. 45).

Em outras palavras, a partir desse potencial pedagógico proporcionado pelas tecnologias móveis, os aplicativos se destacam e apresentam dinâmicas favoráveis para o planejamento de uma aula que rompa com a antiga forma de ensinar, com o auxílio da cibercultura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democratização da Educação Especial no cenário global, a desconstrução e reconstrução do percurso histórico e político, as tecnologias digitais apresentam – se, quando exploradas no processo pedagógico, como ferramentas enriquecedoras para alunos com necessidades espaciais.

No contexto atual do ano letivo de 2020, a situação da pandemia causada pela COVID-19, traz à tona alguns problemas que antes

estavam camuflados em tantas mazelas da sociedade brasileira. Entre os principais problemas ficaram evidentes na educação do país estão: a desigualdade social, sucateamento dos recursos tecnológicos nas escolas e falta de formação dos professores para o uso das tecnologias a favor da aprendizagem e da qualidade do ensino que é oferecido na Educação Inclusiva.

Dessa forma, nossas considerações vão ao encontro de que:

as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Tecnologias Assistivas podem auxiliar na promoção de novas formas de aprender cooperativo, com os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, com novos modos de (re)construção de saberes e interação com os objetos. Com esses recursos, os sujeitos que apresentam deficiências têm a possibilidade de expandir suas capacidades, o que suscita a autonomia humana para os saberes e articula novos desafios às diferenças e à construção de projetos comuns, para dar resposta à diversidade cultural. (CARVALHO; HABOWSKI; CONTE, 2019, p. 172)

A investigação desvelou que as escolas, atualmente, encontram-se com dois desafios a superar: a busca-ativa pelos alunos, para que dentro de suas possibilidades contextuais, marcadas fortemente pela vulnerabilidade social, tenham acesso às formas alternativas de aprendizagem e o acompanhamento das ações realizadas pelas instituições de ensino dos níveis distintos para superar ou minimizar as barreiras da exclusão, especialmente aos alunos com deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento, inclusive os considerados com espectro autista.

O estudo demonstrou o quão ricas podem ser as experiências educativas com uso de recursos digitais diversos, considerando que tais recursos podem melhorar a mediação pedagógica, por meio de softwares que potencializam a motivação, a aprendizagem e as competências socioemocionais.

Após esse período de pandemia ocasionada pela COVID-19, as escolas deverão repensar sobre muitas de suas ações e práticas, bem como os governantes precisam investir em políticas de inclusão digital tanto em recursos materiais para as redes públicas de ensino e oferecer formação continuada aos seus docentes e gestores educacionais para reduzir as lacunas ainda existente nas concepções e práxis da dialética homem/máquina para que a tecnologia seja um potencial para a melhoria das práticas educativas em que o professor tem papel indispensável.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. *Desigualdade Social torna o combate à COVID ainda mais difícil*. Publicada por José Tadeu Arantes – FAPESP. 2020. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/desigualdade-social-torna-o-combate-a-covid-19-ainda-mais-dificil/32969/> Acesso em: 15 out. 2020.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2015.

BORGES, Maria Célia.; PEREIRA, Helena Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernádes. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. *Revista Ibero-americana de Educação*, Madrid. n. 59/3, p. 1-11, 2012. <https://rioei.org/historico/deloslectores/4394Borges.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB Nº 4/2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 02 nov. 2020.

CARVALHO, C. E. O.; HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. A inclusão digital de crianças com múltiplas deficiências na escola. *Revista Linhas*, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 153 - 176, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019153>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano; RIOS, Míriam Benites. Ressonâncias das tecnologias digitais na educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 31-45, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11110/7869>. Acesso em: 18 nov. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca – Espanha, 1994. Versão traduzida pelo Ministério da Educação do Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

JACON, Liliane da Silva Coelho. *Dispositivos móveis no ensino de Química: o professor formador, o profissional de informática e os diálogos possíveis*. Tese (Doutorado em Educação, Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

LAOURIS, Yiannis, ETEOKLEOUS, Nikleia. We Need an Educationally Relevant Definition of Mobile Learning. *4th World Conference on Mobile Learning*, Cape Town, South Africa 2005, p. 28-43. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.106.9650&rep=rep1&type=pdf> Acesso em: 11 nov. 2020.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Mixilene Sales Santos et al. Aprendizagem colaborativa com suporte computacional: o uso de aplicativo colaborativo para o ensino fundamental. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 43-63, 2018. <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1910>. Acessado em: 11 nov. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia*

*Escolar e Educacional*, Jaú, v. 19, n. 2, p. 349-358, Maio/Ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00349.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 15 de nov. 2020.

NAHAS, Luciana Faísca.; FONTANELLA, Patrícia. A realização de casamentos no período de pandemia. In: NEVARES, A. L. M.; XAVIER, M. P.; MARZAGÃO, S. F. *Coronavírus: impactos no Direito de Família e Sucessões*. Indaiatuba: Editora Foco, 2020. p. 55-68.

PACHECO, Mariã Aparecida Torres; PINTO, Leandro Rafael; PETROSKI, Fábio Roberto. O uso do celular como ferramenta pedagógica: uma experiência válida. In: *ANAIS do EDUCERE - XX Congresso Nacional de Educação*. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Curitiba – PR, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24549\\_12672.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24549_12672.pdf). Acesso em: 03 out. 2020.

PERES, Andréia; BAUER, Marcelo. (Coord.). *Busca ativa escolar: a implementação no município*. Brasília, DF: UNICEF: Instituto TIM: Congemas: Undime, 2017. Disponível em: < <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/guia-a-implementacao-do-municipio.pdf> > Acesso em: 30 out. 2020.

PRETTO, Nelson De Luca. *Uma escola sem/com futuro - educação e multimídia*. São Paulo: Papirus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. *Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Editora Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TAVARES, Elisabeth dos Santos; COSTA, Michel da; SILVA, Aparecido Fernando da. A educação mediada pelo uso do smartphone como recurso pedagógico no Ensino Fundamental. *Revista Paidéi@*. Unimes Virtual, Santos – SP. v.12, n. 22, p. 44-60, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/index>. Acesso em: 20 out. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas – SP: Papirus, 2002.

VEIGAS, Conceição de Maria Corrêa. *Educação Profissional: indicações para a ação: interface educação profissional/ educação especial*. Brasília: MEC/ SEESP, 2003. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 01 nov. 2020.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artemed, 1998.



# 25

*Carolina Lima Pimentel  
Eduardo Tavares Damas*

**O uso de Podcast para  
o ensino de geografia  
no período da COVID-19:  
lições para o cenário  
pós-pandêmico**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.519.557-575

#### Resumo:

Esta pesquisa apresenta o resultado de uma pesquisa-ação realizada junto aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação de Macaé, município do norte fluminense, sobre as potencialidades da ferramenta tecnológica podcast como um instrumento educativo útil para o período de ensino remoto durante a pandemia da covid-19, que tem um potencial de ser amplamente aproveitado no ensino presencial, pós-pandemia. O estudo revela que essa ferramenta ainda é pouco utilizada pelos docentes do ensino médio, mas que ela facilita o acesso aos conteúdos culturais, apresentando potenciais e novas perspectivas para o ensino de Geografia. Contribuindo dessa forma para um cenário de ensino híbrido, que talvez possa ser compreendido e estendido para o novo normal na educação, por alcançar um público diversificado.

Palavras-chave: Podcast. Ensino Híbrido. Pós-pandemia.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O advento da pandemia mundial do Covid-19, impôs mundialmente o distanciamento social. A escola como um dos locais que mais concentram uma alta densidade demográfica, está fechada em boa parte do mundo e no Brasil não é diferente. O que tem impactado fortemente nos processos de ensino e aprendizagem. Muitas escolas e redes de Ensino têm optado pelo ensino remoto, como proposta para diminuir os impactos do afastamento dos alunos das salas de aula. As escolas privadas saíram na frente nesse aspecto, e foram seguidas pelas redes municipais e estaduais, mesmo que mais tardiamente até as Universidades e Institutos Federais aderiram ao ensino remoto, como forma de não ficar sem ofertar a educação neste ano letivo.

Neste contexto, o docente se vê frente a inúmeros desafios: dominar as ferramentas tecnológicas, identificar que ferramentas atendem satisfatoriamente a seu conjunto de alunos, entre outros desafios. Martins (2016), coloca que não é rapidamente que o professor vai dominar com maestria o uso das ferramentas tecnológicas. Ele inicia o processo tendo contato com a ferramenta, posteriormente ele a adota, depois se apropria dessas ferramentas para só por fim, propor inovações dentro delas. Assim sendo, alguns docentes que já utilizavam o ensino híbrido antes da pandemia, não tiveram tanta dificuldade para propor um ensino remoto, enquanto os docentes que não fazem uso de ferramentas digitais para os fins educacionais, encontraram um momento inicial de desconforto para dar início a essa nova empreitada.

Se para o docente o uso das tecnologias digitais pode provocar um desconforto inicial, para os jovens alunos ocorre o oposto. Para eles a vivência com o mundo virtual, está naturalizada, faz parte de sua vivência, de sua forma de se socializar e se comunicar no mundo,

vivem na chamada era digital. Com relação a educação nessa nova era, Habowski e Conte (2020), dizem que ainda existem resistências

Nesse cenário de grande repercussão das tecnologias digitais na educação, as práticas pedagógicas ainda conservam um certo conformismo técnico, acrítico ou de resistência à novidade, num paradoxo entre a necessidade de formar estudantes criativos e a continuidade das rotinas enraizadas no tempo. (HABOWSKI; CONTE, 2020, p.17).

Frente a todas essas discussões, a pandemia do Covid-19, lança os docentes a necessidade irrevogável de fazer uso da tecnologia para que seja possível a continuação do ano escolar de 2020. Apesar de muitas pessoas dizerem que esse modelo adotado no período de pandemia é emergencial e não ideal, devemos enquanto docentes pensar se após a volta ao presencial, as aulas voltarão a ser exatamente como eram antes. Que legado esse período deixará para a educação pós-pandemia? Existem ações pedagógicas que devemos e podemos incorporar a nosso fazer docente, depois que as aulas “voltarem ao normal”? Nessa perspectiva, propomos essa pesquisa com a finalidade de analisar os pontos positivos e negativos do uso de *podcasts*<sup>1</sup> no ensino de geografia no período de pandemia e como o uso dessa ferramenta pode ficar como um legado para o pós-pandemia, acreditando na premissa de um processo de aprendizagem mais autônoma por parte dos estudantes que saem do papel de receptores passivos das informações e vão em busca do conhecimento como copartícipes.

Este trabalho então se insere como uma pesquisa-ação que se desenvolveu por meio de um estudo exploratório com alunos do último ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação de Macaé nas aulas de Geografia, sob o uso dos *podcasts* como ferramenta educacional. Entendendo que a pesquisa-ação é um caminho metodológico que

1 *Podcast*- É um conjunto de ficheiros ou arquivos publicados por um *podcasting*. A palavra *podcasting* é a junção de *ipod* (aparelho multimídia) e *broadcasting* (radiodifusão). (Wikipedia.org/wiki/Podcasting, acessado em 01 de out, 2020).

privilegia o pesquisador enquanto agente da pesquisa. De acordo com Nunes e Infante (1996 p. 97), “utilizando dados/achados da própria organização e valorizando o saber e a prática diária dos profissionais envolvidos, aliando aos conhecimentos teóricos e experiências adquiridas pelos pesquisadores”. Para melhor compreender a demanda pelo uso dos podcasts como ferramenta didática, se faz necessário um resgate sobre o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação na educação e sobre o uso do podcast para fins educacionais.

## USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NA EDUCAÇÃO

O período da pandemia de covid-19 tem colocado gerações distintas para lidar diariamente com as TDIC, a favor dos processos de ensino e aprendizagem. Com relação aos alunos, as dificuldades relativas ao uso das tecnologias está muito mais voltada a um problema de distribuição desigual do acesso, do que com relação a dificuldades de uso das tecnologias, isso porque são nativos digitais, já os docentes tem duplo desafio pois além de eventuais problemas de conexão, ainda tem o advento de serem inseridos nesse contexto.

Pescador (2010) apresenta os estudos de Marc Prinsky no início dos anos 2000, que traz a público o que seriam os nativos digitais e os imigrantes digitais. A autora nos diz que os mais jovens entendem as tecnologias digitais como uma linguagem que estão inseridos desde muito pequenos, por isso, estão acostumados a usar diversas mídias ao mesmo tempo e com objetivos diferentes, eles se divertem, se comunicam e estudam usando essas mídias, já os mais velhos, “os imigrantes digitais tendem a buscar informações primeiramente em livros

e outras formas de mídia impressa, coisa que são impensáveis para os nativos digitais” (PESCADOR, 2010, p.3).

Essa perspectiva afeta diretamente na forma de aprender desses jovens, que já não tem nas salas de aula sua principal fonte de saber. De acordo com Pimentel, Peres, Machado e Nunes (2019, p. 174), “os jovens são imersos na cultura digital, diariamente, isso afeta sua percepção quanto ao saber, isso vem afetando as relações entre alunos e professores, uma vez que a escola não é mais única fonte de informações”. Contudo, se as relações entre o acesso às informações está cada mais demarcado, nos ambientes escolares, o uso das TDIC pelos docentes não segue essa métrica. No período antes da pandemia essa era uma reclamação dos alunos. Em sua tese, Martins (2016) coloca que os estudantes ainda apontavam que as tecnologias digitais ainda eram pouco usadas pelos docentes, ou pelo menos, menos usada do que os alunos gostariam.

Porém, é inegável que as discussões sobre o uso das tecnologias na educação não são recentes, Pimentel, Peres, Machado e Nunes (2019) falam que já no final dos anos 90, os Parâmetros Curriculares mencionavam sobre o uso dos computadores pelos alunos, e como esse uso deve ajudar aos estudantes a pensar e agir frente às suas demandas sociais, no presente e pensando no futuro. Lá se vão vinte anos que os documentos norteadores da educação brasileira admitem a importância de se incorporar essas tecnologias nos ambientes educacionais, logo não foi realmente algo tão novo na vida docente essa demanda.

Trazendo a discussão para o campo do ensino de geografia. Pereira, Kuenzer e Teixeira (2019), dizem que por ser uma área que estuda as relações entre homem, sociedade e natureza, ela já conta com inúmeros recursos que permitem os docentes o trabalho de construção dos conhecimentos geográficos fora da memorização. “Uma aula de



Geografia sem recursos visuais é um estímulo à memorização de informações e distancia-se completamente dos objetivos propostos pelo Ministério da Educação (MEC) nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (PEREIRA; KUENZER; TEIXEIRA, 2019, p. 3). Ainda, nas palavras dos autores,

Infere-se também que as TDIC podem ser consideradas mediadoras em processo de construção do conhecimento geográfico do estudante de Ensino Médio. Através de sua utilização em atividades de aula, os estudantes têm condições de conciliar o conhecimento já adquirido em relação às tecnologias digitais, por terem nascidos em uma sociedade permeada por elas, para a construção de um novo conhecimento em relação à ciência, neste caso a Geografia (PEREIRA; KUENZER; TEIXEIRA, 2019, p. 19).

Com isso, cabe o entendimento de que o uso das TDIC se insere na perspectiva de metodologias ativas. Martins (2020), aponta para o fato de que no início da utilização da internet, seu uso era principalmente pautado no entretenimento, chat e redes sociais eram muito acessadas, mas homepages de universidades e museus ainda tinham poucos acessos. Não fazia parte do motor cognitivo das pessoas utilizarem aqueles recursos para acessar conhecimento novo (MARTIN, 2020, p. 243). O que o autor diz ter mudado, para ele houve uma adaptação cognitiva que naturalizou a internet como forma de aprender coisas novas. Ideia defendida também por Pescador (2019) e Martins (2016).

De acordo com Souza (2019), o termo metodologias ativas vem dos estudos de Bruner, que em 1961, denominava que a aprendizagem ativa é aquela onde o processo de busca pelo conhecimento é mais importante que o ato de saber em si, seu estudo dá muita ênfase a autonomia do aluno no processo de conhecimento. Contribuindo sobre as metodologias ativas, Pereira, Kuenzer e Teixeira (2019), dizem

que elas tem foco na aprendizagem, que demandam de processos interativos, que podem se dar por variadas estratégias como: ensino híbrido, pedagogia de projetos, sala de aula invertida, ensino por investigação, trabalhos de campo, entre tantas outras estratégias que estimulam a autonomia e o protagonismo do aluno.

Pensando no cenário pós-pandemia, uma das propostas de metodologia ativa que ficaria como um legado unindo momentos presenciais e momentos mediados por tecnologias, seria o ensino híbrido. O ensino híbrido seria aquele que mescla momentos presenciais e não presenciais, reunindo as potencialidades de cada um deles. Souza (2019), fala sobre essa potencialidade de inovação no processo de ensino aprendizagem, levando em consideração as demandas diferentes dos alunos, tanto nos aspectos individuais, quanto coletivos, tornando a aprendizagem mais flexível e dinâmica. O ensino híbrido pode ser implementado através de diferentes estratégias como a sala de aula invertida, a rotação por estações, o laboratório rotacional, o ensino *a la carte*, entre outros.

Apostando nessa perspectiva, temos a ideia que “no paradigma educacional pós-covid não fará mais sentido perdermos tempo categorizando o que é educação a distância ou educação presencial. A educação mediada por recursos educacionais digitais será o novo normal” (MARTINS, 2020, p. 254). Acreditando nesse potencial transformador do modelo de ensino híbrido que unirá momentos presenciais e não presenciais, o estudo se debruça no uso dos podcasts como um dos facilitadores desse modo de ensino, o híbrido.

## O QUE SÃO PODCASTS, AFINAL?

Quando ouvimos falar em podcasts a princípio temos em mente um arquivo em áudio. Souza (2017) diz que o termo podcast surge

através de uma programação feita pelo desenvolvedor de *softwares* Dave Winer em parceria com o disco jôquei (DJ) Adam Cury da MTV. “O objetivo da parceria era disponibilizar áudios para transmissão e download através de uma subscrição de feed via web” (MOURA; CARVALHO, 2006, p.88 apud SOUZA, 2017, p. 44).

A grosso modo se pensa que são áudios para se ouvir e baixar. Contudo, Souza (2017) nos apresenta o fato de que um podcast se difere de uma mídia de áudio qualquer pela possibilidade *pull* e *push*. O autor coloca que esse sistema da liberdade ao usuário em relação ao conteúdo, escolhendo assim o que ele quer consumir de informação, quando e quantas vezes ele quiser.

É possível perceber que houve uma grande mudança na relação entre produtores e consumidores de conteúdos informativos na web. O status de quem consome e produz tornou-se mais tênue na medida em que a popularização da internet nas diversas camadas sociais se intensificou a partir dos anos 2000. Esse fenômeno de transformação das relações de consumo na internet foi chamado de web 2.0. (SOUZA, 2017, p.43 e 44).

Em meio a esse cenário de quebra entre consumidores e produtores de conteúdos midiáticos, surge o uso mais extensivo das mídias por parte dos professores. Eles têm ocupado cada vez mais esses espaços e diversificando bastante as ferramentas e plataformas utilizadas. Freire (2015) expõe que o crescimento do uso de podcasts está vinculado ao fenômeno dos usuários da internet procurar mais autonomamente o aprofundamento de temas que os interessa. Freire, fala ainda que os usuários de cada país têm um conjunto de práticas de uso, que é denominada de *podosfera*. Nesse sentido, como o podcast é uma publicação de áudio que expõe algum tipo de conteúdo, relato, debates e informações das mais variadas temáticas, esse é o modo pelo qual ele vem se popularizando por aqui, de acordo com a *podosfera* brasileira.

Com relação à educação, seu uso ainda é bem modesto, mas por apresentar um grande potencial no ensino híbrido, que associa o uso de momentos educacionais presenciais e não presenciais, os podcasts aparecem aqui como uma possibilidade de apresentação de temas e conteúdos que o aluno pode acessar de onde quiser e retomar, quando quiser. Dantas- Queiroz, Wentzel e Queiroz destacam que

Um dos trunfos desse tipo de mídia é a sua relativa facilidade de criação, acessibilidade e programação. Qualquer pessoa que tenha acesso a um computador com microfone, *software* de gravação e Internet tem capacidade para produzir esse tipo de conteúdo. (DANTAS-QUEIROZ, WENTZEL; QUEIROZ, 2018, p. 2)

Ampliando então a possibilidade de complementaridade do trabalho docente na apresentação e disseminação de seus conteúdos, este trabalho apresentará de que maneira um docente de ensino médio vem desenvolvendo o uso de *podcasts* na disciplina de geografia, e como o uso dessa ferramenta pode inclusive extrapolar os espaços formais de educação e ser um agente de divulgação da ciência.

## PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho se deu por meio do acompanhamento dos resultados obtidos pelo professor Eduardo T. Damas em suas turmas de terceiro ano na disciplina geografia, sobre o uso da ferramenta podcast no período da pandemia do covid-19 entre os meses de abril a julho, onde foi possível observar os desafios e potencialidades do uso dessa ferramenta tecnológica.

A pesquisa se baseia na metodologia da pesquisa-ação. Nunes e Infante (1996), dizem que essa metodologia procura fortalecer as atividades desenvolvidas pelo pesquisador a partir do uso de técnicas e conhecimentos utilizados, valorizando os saberes cotidianos do pesquisador. Por ser uma pesquisa que parte da troca entre o pesquisador que é professor da turma com seus alunos, essa metodologia foi utilizada. Contribuindo com esse pensamento temos que:

A utilização da pesquisa-ação como metodologia de trabalho, requer do pesquisador um envolvimento efetivo com os sujeitos que compõem o objeto a ser investigado, o que requer uma positiva autônoma por parte do pesquisador (TANAJURA; BEZERRA, 2015, p. 17).

A metodologia da pesquisa-ação visa superar as metodologias tradicionais, onde o pesquisador sob o pretexto de uma neutralidade, em muitas ocasiões, não se preocupa em dar o devido destaque ao participante e em devolver ao grupo pesquisado o retorno das indagações levantadas. Sobre isso Barbier já coloca que “na pesquisa-ação, a interpretação e análise são o produto de discussões de grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos”. (BARBIER, 2002, p. 55 apud TANAJURA; BEZERRA, 2015, p.16).

Tanajura e Bezerra (2015), fazem um mergulho nos estudos de Barbier e Thiollent sobre a pesquisa-ação. Dizem que essa metodologia se baseia da dialética, por se ancorarem no papel do pesquisador e do participante em simbiose, entendendo que ela se baseia no cooperativismo entre as partes.

Para melhor compreender o percurso metodológico da pesquisa, se faz relevante um breve relato da experiência do docente com a ferramenta podcast em suas aulas.

## O PODCAST NAS AULAS DE GEOGRAFIA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DE MACAÉ

O uso de áudios nas aulas de geografia por parte deste pesquisador é anterior ao uso dos *podcasts*. Por conta de um evento climático que alterou o calendário de aulas no ano de 2017, por impedir os estudantes de irem à escola, uma iniciativa incipiente ocorreu. Áudios foram gravados pelo professor usando seu aparelho celular, disponibilizados através do *google drive* e enviados por e-mail para os alunos. Essa experiência inicial demonstrou que era possível a utilização de áudios como instrumento de apoio para promoção do ensino de geografia.

No ano de 2019, um aluno mencionou a existência de um aplicativo disponível para celular que possibilitaria a produção de áudios, de forma mais profissional, transformando simples áudios em podcasts que seriam disponibilizados nas plataformas de áudios da internet, como *spotify*, *google podcasts*, entre outras. Contudo, devido às dificuldades de enfrentadas pela profissão docente, não foi possível aprofundar no conhecimento da plataforma *Anchor* e nas suas funcionalidades, naquele momento. Porém a partir da pandemia e da quarentena, surgiu então o podcast GEO-LOVE, que foi produzido no aplicativo *Anchor*, desde a gravação da voz, passando pela edição e publicação dos episódios nas principais plataformas de áudio da internet.

O primeiro episódio foi publicado em 30 de março de 2020, duas semanas após o início da quarentena e já foram produzidos 20 episódios, que foram destinados especificamente para os alunos da terceira série do Colégio de Aplicação de Macaé. Para a coleta dos dados, elaborou-se um questionário no *Google Forms* com quatro perguntas sobre o uso da ferramenta podcast que foram aplicados a 58 alunos. Desse universo amostral, 39 alunos respon-

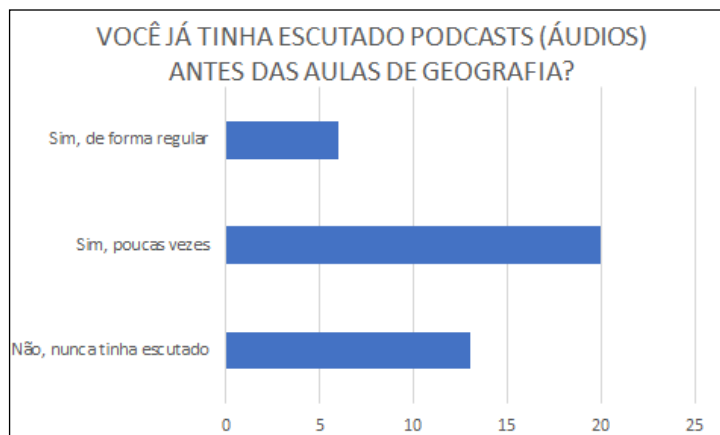


deram ao questionário. Segue a seguir em resultados e discussão o que esses questionários revelaram sobre o uso dos podcasts como ferramenta educacional.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram criadas tabelas para tabular as respostas dos alunos nas três primeiras perguntas que foram objetivas, e sobre a última pergunta que era aberta, agrupou-se as respostas por palavras-chave sinônimas.

**Gráfico 1: Você já tinha escutado podcasts (áudios) antes das aulas de geografia?**



Fonte: Autores (2020).

A partir dos dados levantados nessa pergunta pode-se observar que 65 % dos estudantes, já tiveram contato com a ferramenta podcast. E que 35% dos alunos nunca tinham utilizado essa ferramenta na vida. Podemos verificar que o *podcast* é uma

ferramenta razoavelmente conhecida do público jovem de maneira geral. O que justifica que os docentes possam conhecer e fazer uso de uma ferramenta de baixo custo que o aluno pode acessar de seu celular ou computador pessoal.

**Gráfico 2: Caso você tenha respondido sim. Você já tinha utilizado podcasts ou qualquer outro tipo de áudio para sua aprendizagem?**



Fonte: Autores (2020).

A partir dessa pergunta, pudemos observar que muitos alunos já tinham ouvido podcasts, 65% dos alunos declararam que já fizeram uso da ferramenta. Contudo, quando o recorte é educacional esse uso cai para 45% dos entrevistados. Ou seja, os alunos utilizam tal ferramenta mais como forma de entretenimento do que como uma ferramenta com objetivo educacional. Não conseguimos levantar se essa divergência entre o uso recreativo e educativo se deu por conta de uma menor oferta de programas, com essa finalidade (entretenimento) em detrimento ao outro (educacional). Caberia aqui outra pesquisa, que levantasse os *podcasts* disponíveis para uso educacional, que os alunos conhecem.

Gráfico 3: Você considera o podcast como uma ferramenta útil para a sua aprendizagem?



Fonte: Autores (2020).

Com essa pergunta, podemos identificar que a grande maioria dos alunos vislumbra que o uso do *podcast* pode ser uma importante ferramenta educacional, apesar de apenas 45% dos respondentes terem dito na pergunta anterior que os utilizavam com fins educacionais. O que abre aqui uma janela de oportunidade para que os docentes desenvolvam canais de podcasts educativos, pois os alunos acreditam se o formato da ferramenta tem abertura para ser um canal educacional. Ampliando assim as ferramentas utilizadas por docentes, tanto em período de educação remota, quanto em condições normais de educação.

A última pergunta foi aberta e por isso teve 39 respostas distintas.

As respostas foram agrupadas quando apresentaram palavras que tinham sentido similar. A pergunta foi: Por que você considera o Podcast uma ferramenta útil ou não para a sua aprendizagem?

Dentre as 38 respostas positivas, 13 delas tinham as palavras: prático, fácil, leve, lúdico, dinâmico. em suas respostas:

*O podcast é uma aula falada e foca no que é mais importante. Ele é simples, direto e claro. G. P*

*Porque com o podcast o ensino é mais lúdico e moderno, acabando por transmitir o conteúdo de forma mais direta o que facilita. I.N*

*6 respostas levantam o fato de que podem ouvir os áudios quando querem:*

*Adequar o uso (pausar, modificar a velocidade, repetir) de acordo com a sua necessidade e acompanhamento. R.A*

*Porque facilita na hora do estudo, podemos escutar na hora e no lugar que queremos. E.C*

*O aluno que respondeu que não a essa pergunta colocou:*

*O podcast é uma ferramenta que auxilia muito na aprendizagem mas, no meu caso, fica difícil me concentrar somente no áudio . P.S*

A análise das respostas dos estudantes permite afirmar que o podcast é uma ferramenta que apresenta um grande potencial para o processo educacional, visto que, a absoluta maioria afirmou que essa ferramenta é útil para sua aprendizagem. A possibilidade de acesso em qualquer lugar e no tempo escolhido pelo aluno está entre as principais vantagens mencionadas. Isso facilita a organização do tempo para o estudo, pois permite que os estudantes acessem esses áudios não apenas em casa, mas também no caminho entre casa e escola ou em outras situações possíveis.

A resposta negativa de um dos alunos também deve ser levada em consideração, pois demonstra que essa ferramenta não deve ser a única forma de aprendizagem oferecida, pois nem todos conseguem aprender apenas utilizando-a. Essa reflexão é importante, pois sinaliza ao professor a necessidade de utilizar uma ampla variedade de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos não aprendem da mesma forma, sendo assim, é fundamental que os docentes ao utilizarem as TDCI, se utilizem de diferentes plataformas, procurando explorar as vantagens de cada uma delas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das respostas dos alunos, com relação a experiência deles com a ferramenta *podcast* se pode levantar que para os discentes, o uso de podcasts, possibilita acessar e enriquecer os conhecimentos a cerca de uma área de conhecimento ou tema que se deseje aprofundar. Como um instrumento didático ele permite que o aluno tenha em mãos os áudios dos conteúdos de aula para que possa usar quando e quantas vezes o aluno ache necessário, possibilitando que ele faça uso da forma e ritmo que melhor lhe convier.

Didaticamente o uso do *podcast* pode antecipar um conteúdo que o professor irá usar em aulas posteriores, bem como usar como forma de fixação e reforço desses conteúdos, que pode contribuir significativamente para utilização dessa ferramenta na prática pedagógica. Os *podcasts* apresentam uma vantagem sobre a utilização de videoaulas, pois ocupam um espaço bem menor na memória dos dispositivos, o que facilita o seu armazenamento tanto pelos produtores, como pelos ouvintes. Além de utilizarem uma quantidade menor de dados da internet, possibilitando que mesmo pessoas com acesso

limitado à rede mundial de computadores consigam baixar e escutar inúmeros episódios.

Como limites a seu uso, fica como uma lição para os professores, criarem podcasts que não sejam muito longos e cansativos, pois os alunos trouxeram essa demanda em suas falas, além de entender que nem para todos os temas essa é uma ferramenta que apresenta sucesso, entendendo que existem sim, uma série de assuntos que necessitam de um aporte visual. No caso da geografia física, por exemplo, não faz muito sentido descrever um relevo e suas principais características apenas através de áudios.

Avaliando um cenário pós pandemia onde o uso das TDIC pode ser encarado em uma perspectiva híbrida de educação, onde momentos presenciais podem ser intercalados por momentos não presenciais. A ferramenta podcast, se insere como uma das possibilidades de se apresentar conteúdos de forma a possibilitar que o aluno os acesse fora do ambiente escolar, quando e quantas vezes quiser e através de diferentes plataformas.

## REFERÊNCIAS

DANTAS-QUEIROZ, Marcos V.; WENTZEL, Lia CP; QUEIROZ, Luciano L.. Podcasting de comunicação científica no Brasil: potencialidades e desafios representados por dois podcasts. *A. Acad. Bras. Ciênc.*, Rio de Janeiro, v. 90, n. 2, p. 1891-1901, abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0001-3765201820170431>

FREIRE, Eugênio, P. A. Potenciais cooperativos do podcast escolar por uma perspectiva freinetiana. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, Rio Grande do Norte, p.103-1056, 2015.

HABOWSKI, Adilson, C; CONTE, Eliane. Juventude, tecnologia e educação: contextos emergentes. *Roteiro*, Joaçaba, v.45, p.1-24, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21363



MARTINS, Lilian, C, B. *Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de ensino híbrido*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARTIN, Ronei, X. A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020.

NUNES, Joaquim, M; INFANTE, Maria. Pesquisa-ação: uma metodologia de consultoria. In: *Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.*, org- Formação de pessoal de nível médio para saúde: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

PEREIRA, Ana M, O. KUENZER, Acácia, Z; TEIXEIRA, Adriano, C. Metodologias ativas nas aulas de geografia no ensino médio como estímulo ao protagonismo juvenil. *Revista do Centro de Educação da UFMS*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 44, p. 1-23, 2019.

PESCADOR, Cristina, M. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. *Revista do V Congresso Internacional de Filosofia e Educação*, Rio Grande do Sul, p. 1 a 10, 2010.

PIMENTEL, Carolina. L; PERES, Kaio. C. A.; MACHADO, Ariane. T.; NUNES, Wallace. V. O ensino de biologia e história em quadrinho digital. In: ANJOS, M, B; LIMA, V, S.; BRANDÃO, B. *Diálogos interdisciplinares no uso de diferentes linguagens na educação*. São Paulo: Editora Viver Cultural. p.199-209, 2019.

SOUZA, Raone, F. O podcast no ensino de história e as demandas do tempo presente: que possibilidade? Revista. *Transversos Revista de História*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 42-62, 2017.

SOUZA, Maria C, S. A hibridização como caminho para a inovação do ensino aprendizagem. *Revista Educação a Distância*, v.6, n.2, p-172-183, 2019.

TANAJURA, Laudelino, L ,C; BEZERRA Ada, A, C. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. *Revista eletrônica Pesquiseduca*, v.7, n. 13, p.10-23, São Paulo, 2015.

# 26

*Ana Carolina Neumann Barbiero  
Elizandra Daneize dos Santos  
Karine Albano*

**O currículo  
na educação básica:**  
contratempos no ensino com  
o contexto da pandemia covid-19

Resumo: O ano de 2020 retrata mudanças na organização do ensino, metodologias e ressignificações da aprendizagem em busca da acessibilidade e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido o artigo foi organizado com o objetivo de promover uma reflexão sobre a relação do currículo na educação básica e a realidade social enfrentada pelas famílias no Brasil diante do contexto da Pandemia. Para isso utilizou-se uma pesquisa quantitativa realizada no município de Matelândia/PR. Notou-se por meio dela, como as famílias estão se adaptando à nova realidade. Além disso, foi possível perceber a discrepância social e econômica na comunidade escolar do município, refletindo a necessidade de rever as propostas curriculares de ensino.

Palavras-chave: Planejamento. Recursos Tecnológicos. Ensino Remoto.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A humanidade enfrentou durante a história inúmeras epidemias que dizimaram diferentes grupos sociais, como por exemplo: Peste Negra, Gripe Espanhola, Ebola, HIV e atualmente a COVID-19. Nesse processo histórico, várias evidências de sociedades desiguais estiveram visíveis, demonstrando a fragilidade das relações sociais, políticas e econômicas.

O caos causado pelas epidemias deixou marcas na sociedade que permite questionar o conceito de evolução e desenvolvimento humano. No processo econômico em que vigora o capitalismo, as classes sociais menos favorecidas economicamente sofreram impactos neste ano causado por turbulências sanitárias. Diante dessas informações, é necessário pensar em como cada setor da sociedade se organizou e sobreviveu aos enfrentamentos trazidos pela COVID-19. No Brasil, vivenciamos uma disputa política ideológica entre poderes que refletiu mudanças no setor educacional.

Uma das medidas validadas pela Organização Mundial da Saúde foram as aulas remotas devido a necessidade de distanciamento social e preservação da vida. E no Brasil não foi diferente, governos, currículos, escolas, famílias e alunos foram desafiados a repensar e adaptar-se no contexto do ano de 2020.

Diante disso, é importante problematizar a organização e a adaptação das escolas com a nova proposta curricular no que diz respeito aos conteúdos disciplinares e as necessidades provocadas por essa pandemia. No contexto social, econômico e político é necessário analisar como as famílias e alunos receberam e se organizaram a partir das determinações educacionais reformuladas pelos órgãos responsáveis pela educação. Levando em consideração o uso dos recursos tecnológicos durante as aulas remotas, é

significativo refletir qual é o acesso das famílias nos meios tecnológicos que norteiam a produção do conhecimento no contexto da COVID-19.

Para o desenvolvimento deste artigo foram utilizados dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Matelândia/PR no mês de junho de 2020 com as famílias da rede municipal de ensino e que foram tabelados e disponibilizados por canais eletrônicos da prefeitura.

Além disso, a construção do artigo perpassa pelas análises científicas de Libâneo (2010); Gasparin (2011) e Bernardes (2012) assim como interpretações legislativas de alguns documentos norteadores do ensino como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Proposta Pedagógica Curricular (PPC) elaborado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP).

O conjunto dos referenciais teóricos apresentados e a análise do gráfico, permite problematizar como as famílias no contexto e no período abordado vivenciaram as mudanças e adaptações do ensino de forma remota. Nesse sentido, refletir como ocorreu o acompanhamento por parte dos alunos com relação às aulas e atividades propostas, e discutir se as competências enaltecidas e analisadas como essenciais a partir da reformulação da Base Nacional Comum Curricular estão sendo desenvolvidas pelos profissionais da educação.

## O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os indivíduos, pelos simples fatos de existirem socialmente, são envolvidos de modo necessário e inevitável, pois "a educação é um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade,

integrante, portanto, da vida social, econômica, política e cultural” (LIBÂNEO, 2010 p.97). Ainda de acordo com o autor, a educação é caracterizada como uma ação de princípios, valores, costumes, ideias, normas sociais, regras de vida, às quais precisam ser adaptados, ajustados a serem transmitidos às crianças, jovens e adultos.

Nesse contexto, faz-se necessário ressaltar que “a educação, por ser uma prática de intervenção na realidade social, é um fenômeno multifacetado composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques” (REGO, 2012, p.124). De acordo com essa autora, a educação não pode ser considerada como uma ciência isolada.

Percebe-se a importância do papel da escola nas relações entre ensino e aprendizagem para promover o desenvolvimento dos indivíduos. Bernardes (2012, p.21) afirma que a escola é o contexto oficial que tem, como finalidade “mediar o conhecimento elaborado historicamente e promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial a do pensamento teórico, pelos processos de ensino e aprendizagem”. Além disso, para a autora, a escola é a instituição social historicamente constituída para tal função.

Vygotsky (2005) ressalta sobre o que uma criança é capaz de fazer com auxílio dos adultos, chamando de zona do seu desenvolvimento potencial e em decorrência, a partir da aprendizagem, ocorre o desenvolvimento mental. Para tanto, o aluno passa pelos processos de desenvolvimento a partir da aprendizagem, que segundo Vygotsky (2005), é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam as características humanas não naturais, mas formadas historicamente. Esse autor também aborda sobre a importância da aprendizagem escolar, quando fala que esta orienta e estimula processos internos de desenvolvimento.

Relacionando com a proposta de ensino desenvolvida por Vygotsky e pelos pesquisadores da educação Henklain e



Carmo (2013), um dos objetivos centrais da educação é que os comportamentos aprendidos nos contextos de sala de aula e nas tarefas propostas possam se generalizar para contextos fora da sala de aula e para outras tarefas.

Nesse sentido, Bernardes (2012) acrescenta que a organização do ensino deve criar situações que possibilitem o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes como uma das funções psicológicas superiores. Essa autora afirma que “o processo de constituição da consciência é produto da mediação da produção humana, material e ideal, possibilitado nas relações sociais, na sociedade” (BERNARDES, 2012, p.20). Ou seja, o professor tem papel fundamental de mediador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, possibilitando a transformação do mesmo e também da sociedade no qual está inserido.

Para direcionar o trabalho pedagógico, é necessária uma proposta curricular fundamentada nos princípios de formação humana, pautada nos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade. Portanto, o trabalho pedagógico realizado no ambiente escolar é orientado pelo currículo que articula conhecimentos nacionais com o âmbito regional. Moreira e Silva (1994, p.21) associam o currículo ao “Conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares”.

O desenvolvimento e estruturação do currículo está vinculado à adaptação das leis e normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta comum curricular está presente na Constituição Brasileira de 1988, no Artigo 210º, que garante a elaboração de um documento que assegure os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, como forma de garantir a formação básica comum, promovendo o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais (BRASIL, 1988). Nesse sentido, este instrumento proporciona

o direcionamento que cada escola seguirá, norteando o processo educacional e sistematizando as influências históricas, sociais e culturais no desenvolvimento dos estudantes.

## MUDANÇAS NA BNCC E A ATUALIDADE

Nas relações construídas através da vivência social, os indivíduos, na medida em que se transformam, transformam também a natureza. Os processos educativos também são suscetíveis às mudanças, pois “cada forma de organização social como resultado das ações humanas, portanto passível de ser modificada, também a educação é um acontecimento sempre em transformação” (LIBÂNEO, 2010, p.79).

De acordo com Candido e Gentilini (2017) no ano de 2014 foram promovidos os primeiros encontros do Ministério da Educação para a elaboração da BNCC. O governo organizou um portal nos meios virtuais para que a comunidade escolar estivesse participando da elaboração desse documento. Além disso, nas escolas municipais e estaduais, os professores foram mobilizados para participar da leitura e apontamentos. Porém, isso não significou uma garantia de que as reivindicações e sugestões da comunidade escolar fossem atendidas na proposta da base.

Nesse contexto é importante ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2016, p. 7). O referencial teórico apresentado nesse documento auxilia na elaboração dos currículos de ensino, isso significa afirmar que os órgãos estaduais e municipais

têm a flexibilidade de adaptá-lo a partir da realidade escolar de cada comunidade.

É possível observar que de acordo com a BNCC, o conhecimento dos alunos perpassa o desenvolvimento de 10 competências dentro de cada área de ensino. Além disso, a estrutura de organização do ensino e aprendizagem teve inúmeras mudanças e adaptações, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No que se refere ao uso das tecnologias, a Competência 5 propõe:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 10).

Com isso, é possível observar que o uso das tecnologias faz parte do desenvolvimento cognitivo, motor e social dos alunos. Alguns dos recursos sugeridos na BNCC são:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2017, p.78-79).

Diante da proposta apresentada pela BNCC e o contexto dos alunos no período da Pandemia, como é possível avaliar a execução e o desenvolvimento das competências e dos currículos, partindo das diferentes realidades de acesso aos meios tecnológicos dos alunos?

## ADAPTAÇÕES DO CURRÍCULO PARA O PERÍODO DE AULAS REMOTAS COM A PANDEMIA DA COVID-19

Levando em consideração a posição de Libâneo (2010, p. 73) quando afirma que a educação tem, de fato, uma função adaptadora é importante destacar, que “há vínculos reais entre o ser humano que se educa e o meio natural e social, há um certo grau de adaptação às exigências desse meio”.

Gasparin (2011) disserta em seu livro “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” que o ponto de partida para o processo de ensino deve ser a realidade social do público que frequenta a escola, possibilitando assim aos professores, refletir sobre o cotidiano da comunidade escolar para posteriormente teoriza-lo na prática social. De acordo com o autor, este é o meio pelo qual os alunos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico e, por consequência, apropriam-se da criticidade da realidade conduzindo-os a uma totalidade social.

O ano de 2020 está sendo marcado por uma pandemia, que provoca inúmeras reflexões com relação à vida humana. O planejamento estruturado pela BNCC e pelos currículos regionais foi desafiado por um contexto de virtualidade de ensino e aprendizagem. Houve a necessidade de professores e alunos reconstruírem o ensino de forma interdependente das tecnologias.

Sabemos que a BNCC e os currículos aprovam e defendem o uso de inúmeros recursos midiáticos como metodologia de ensino, mas isso não significa afirmar que todos têm acesso a essas tecnologias. A pandemia, até então, sem possibilidade de terminar, contribuiu para demonstrar que o direito ao ensino presente na Constituição Federal, BNCC e Currículos estão longe de serem vivenciados pelos estudantes,

pois a realidade familiar, social e econômica não permite que o ensino, neste contexto de forma virtual, seja recebido por todos.

Cabe à escola, segundo Bernardes (2012, p. 28) “a função social de promover a apropriação do conhecimento elaborado historicamente e proporcionar condições que possibilitem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores dos indivíduos”. Considerando que nesse contexto em que a aprendizagem está ocorrendo por meio de atividades remotas, decorrente de não haver mediação entre o professor e o aluno de forma presencial, fomenta-se as indagações sobre a influência das diferenças sociais na aprendizagem dos alunos. Contudo, grande parte das escolas do país não possui ferramentas nem suporte necessário para trabalhar com as novas adaptações de suas propostas curriculares.

Partindo da análise da BNCC apresentada anteriormente e da Proposta Pedagógica Curricular (PPC), elaborada pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), nota-se que o contexto do ano de 2020 forçou governos, escolas, professores, alunos e familiares a se organizarem para enfrentar as situações conflituosas.

Diante disso, todas as escolas pararam o seu funcionamento presencial, e deram início a todo o processo de ensino-aprendizagem de forma remota. Levando em consideração o contexto da região Oeste do Paraná, analisando especificamente a cidade de Matelândia, como as escolas e famílias se organizaram para a realidade das aulas remotas?

Para pensar nessa questão, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura propôs um levantamento de dados relacionados ao retorno das aulas presenciais e quais aparelhos eletrônicos as famílias utilizam para realização das atividades remotas.

Figura 1: Coleta de dados com os pais/responsáveis das escolas municipais de Matelândia/PR.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE MATELÂNDIA**

**RESULTADO DA PESQUISA CONSULTA AOS PAIS /RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS**

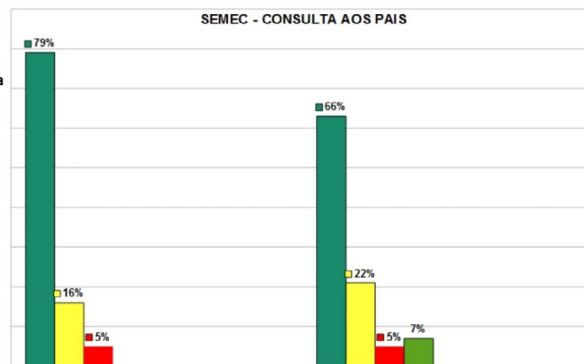
**Legenda:**

**Gráfico 1**

Verde : Não enviaria  
Amarelo: Sim  
enviaria  
Vermelho: Não  
respondeu

**Gráfico 2**

Verde : Celular  
Amarelo:  
Computador  
Vermelho: Tablet  
Verde Claro: Não  
dispõem.



**Legenda:**

**Gráfico 1** : Diante da Pandemia da Covid-19 você enviaria seu (a) filho (a) para a Escola em aulas presenciais?

**Gráfico 2** : Para as atividades remotas, quais os aparelhos eletrônicos a família dispõem com acesso à internet para auxiliar seu filho (a) no estudo?

**Obs.:** número de pesquisados 1.030.

Fonte: SEMEC/2020

Fonte: SEMEC/2020

Os dados foram recolhidos a partir do envio de bilhetes às famílias no mês de julho de 2020, contabilizando um total de 1030 participantes. Os pais foram interrogados acerca das seguintes questões:

A partir do primeiro questionamento “Diante da pandemia da Covid-19 você enviaria seu (a) filho (a) para a escola em aulas presenciais?” obteve-se a negação de 79% dos pais/responsáveis com relação ao retorno das aulas presenciais; a confirmação de 16% que mandariam seus filhos à escola e 5% dos familiares não opinaram.

Diante desse resultado, nota-se que uma parte considerável dos pais ou responsáveis não concordaram em enviar seus filhos à



escola. Este fato pode estar relacionado à falta de alguns recursos que garantam a segurança e a vida dos mesmos, assim como as advertências da Organização Mundial da Saúde (OMS) pelo não retorno das aulas presenciais. Devido ao grande número de alunos, algumas escolas não apresentam ambientes favoráveis ao ensino presencial híbrido.

Outra razão pode estar associada ao elevado índice de alastramento da doença altamente contagiosa, pela falta de um método que garanta a prevenção e cura da COVID-19. Além disso, é importante levar em consideração a faixa etária dos alunos, o que significa dizer que o contato é inevitável por razões da falta de independência higiênica dos mesmos.

Nesse sentido, é importante pensar a relação que está sendo estabelecida no seio familiar, uma vez que de acordo com Aranha, (1996, p.59), aponta que “A família é uma instância muito importante no processo de socialização, bem como no desenvolvimento da subjetividade autônoma. (...) Portanto, a família é o local privilegiado para o desenvolvimento humano”. A família é essencial para o desenvolvimento do ser humano, como também tem suas responsabilidades com relação a preservação da vida. Desta forma, é importante pensar como estão sendo restabelecidos os laços familiares, uma vez que a família se tornou uma “extensão” das relações que são estabelecidas na escola entre professor e aluno.

Já o segundo questionamento analisa a disponibilidade de aparelhos eletrônicos com acesso à internet: “Para as atividades remotas, quais os aparelhos eletrônicos a família dispõe com acesso à internet para auxiliar seu (a) filho (a) na escola?”. Conforme os dados apresentados, identifica-se que 66% das famílias dispõe do uso do aparelho celular; 22% tem acesso ao computador; 5% utilizam o tablet e 7% não dispõe de nenhum aparelho eletrônico com acesso à internet para a realização das atividades escolares.

Portanto, é possível observar que uma parte considerável das famílias dispõe de aparelhos celulares para auxiliar os filhos nos estudos escolares. Entretanto ao levarmos em consideração a quantidade de filhos por família e o acesso à internet, será que existe uma condição viável para acompanhar as instruções e atividades que precisam desses recursos?

Além disso, é relevante problematizar o quanto estes 7% englobam o total de alunos pesquisados que são afetados pela falta de algum recurso tecnológico para acompanhar as instruções das aulas. Isto significa pensar que esta porcentagem representa em média 70 alunos que não tem acesso a recurso tecnológico algum. No entanto, os documentos norteadores da educação garantem o acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade a todos os alunos.

Com isso é possível analisar que as medidas que estão sendo adotadas pelos governos municipais, estaduais e federais não estão garantindo o acesso ao ensino públicogravuito e de qualidade a todos os alunos, que poderá contribuir ainda mais com as desigualdades sociais dentro do ambiente escolar. Diante disso, é necessário que ocorram adaptações no currículo escolar, pois analisando o contexto atual, percebe-se a importância de repensar a educação e a proposta de ensino.

Segundo Neto (2020), este período de pandemia está proporcionando às escolas uma reflexão sobre as tecnologias e o pensar científico que necessita ser cada vez mais explorado em sala de aula diante do processo de globalização que a sociedade vem vivenciando. O momento atual trará uma inquietação para o futuro sobre a atualização do currículo escolar diante do avanço das informações e da ciência.

Entretanto, com as desigualdades sociais da sociedade brasileira entre o ensino privado e público e a falta de investimentos

e políticas que venham amenizar essa realidade, indaga-se sobre as transformações no âmbito das escolas públicas, levando em consideração a realidade escolar de cada aluno, buscando ampliar as possibilidades de acesso aos meios tecnológicos e científicos, apresentados já como uma competência da Base Comum Curricular.

## CONSIDERAÇÕES INACABADAS

O contexto atual da pandemia Covid-19, permite problematizar os documentos regulamentadores do ensino básico na sua elaboração, adaptação para enfrentar desafios como o que está sendo vivenciado em 2020. As propostas curriculares, escolas, professores, alunos e familiares, precisaram adaptar-se a um momento de dúvidas, incertezas, contradições, fragilidades.

Diante disso, é possível dialogar como será o contexto do amanhã, pesando de que forma a educação em 2020 irá contribuir para aumentar as taxas de evasão escolar bem como, as próprias dificuldades de aprendizado. Se faz necessário traçar novos projetos dentro da possibilidade de restabelecer caminhos, métodos e ações que avaliem a educação de forma geral.

No Brasil, o contexto social familiar apresenta discrepâncias entre classes, neste sentido, a sociedade que já se enfrentava situações precárias e de pobreza encontra-se desamparada entre a necessidade de sobrevivência por meio do trabalho pois muitos profissionais não tiveram a opção de ficarem em isolamento social e a responsabilidade de acompanhar seus filhos no desempenho escolar.

Nesse contexto, surge a reflexão acerca da Base Comum Curricular que foi reestruturada no ano de 2019 e passou a ser vigorada no ano de 2020 no Brasil ampliando os conteúdos e diversificando

as metodologias. Por consequência, não pode ser implantada neste ano devido às mudanças e adaptações que foram exigidas a partir do mês de março devido a Pandemia da Covid-19. Portanto, é necessário identificar quais serão os critérios avaliativos que deverão ser levados em consideração ao desempenho das famílias e estudantes em relação ao aprendizado no contexto pós-pandemia?

E com relação aos conteúdos do currículo escolar, como será feito o planejamento das disciplinas observando o nível de aprendizado científico que cada aluno assimilou por meio das atividades e aulas remotas? Esses e outros questionamentos são resultados de um contexto de incertezas que deixam dúvidas e perguntas de como será o amanhã da educação brasileira. Nesse sentido é necessário o desenvolvimento de novas pesquisas científicas organizadas com intuito de pensar e problematizar as mudanças que irão ocorrer, bem como as suas consequências na sociedade em geral.

## REFERÊNCIAS

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Proposta Pedagógica Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)*. Rede Pública Municipal. Cascavel: Assoeste, 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2ª Edição. Editora: Moderna. 1996

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem*. CRV, 1. ed. Curitiba, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

CÂNDIDO, Rita de Kássia. GENTILINI, João Augusto. *Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico*.

RBPAE, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 323-336, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/70269/43509>. Acesso: 08 de agos.de 2020.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Editora Autores Associados, 5ª ed. Campinas, SP, 2011.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 63, p. 704-723, 2013. DOI: 10.1590/S0100-15742013000200016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* Cortez, 12. ed. São Paulo, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. Cortez Editora, 1994.

NETO, Joaquim Maria Ferreira Antunes. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? *Prospectus*, Itapira, v. 2, n. 1, p. 28-38, 2020.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Vozes, 23. ed. Petrópolis/RJ, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich et al. *Psicologia e Pedagogia - As bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*, 3ª ed., São Paulo: Editora Centauro, 2005, p.01-17.

# 27

*Beatriz Helena Dal Molin  
Iara Mikal Holland Olizaroski  
Cleuza Maria Reichert*

**Novos tempos, novos  
seres, novos saberes:**  
uma proposta didático-pedagógica  
por meio de metodologias  
ativas no ensino híbrido



#### Resumo:

Pretendemos elucidar e diferenciar Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE), bem como apontar as vantagens da aprendizagem com o Ensino Híbrido (EH). Ainda, na tentativa de contribuir com a prática pedagógica de professores do Ensino Médio, apresentaremos metodologias ativas interdisciplinares entre Língua Portuguesa, Literatura e Arte, que abordem o conteúdo do período literário Humanismo, com ênfase à obra "O auto da barca do inferno", de Gil Vicente, pois acreditamos que devido ao atual contexto de isolamento social, o qual nos condicionou e oportunizou novas formas de ensinar, não será apropriado retornar à sala de aula da mesma forma e com os mesmos procedimentos didáticos utilizados até então. Diante desse contexto, concluímos a necessidade da aplicação de metodologias didático-pedagógicas inovadoras, ancoradas nas tecnologias digitais, inerentes ao interesse dos estudantes do século XXI, consolidadas por intermédio do EH, fomentando, assim, novas práticas de ensino.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Metodologias Ativas. Língua Portuguesa. Literatura.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreender que Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE) são duas modalidades distintas de escolarização é fundamental, principalmente na atual situação de pandemia e consequente isolamento social, que tornou o ERE uma necessidade, coexistindo com a EaD – já difundida e amplamente conhecida – gerando, assim, uma confusão quanto a nomenclatura, pois, inúmeras vezes, o ERE tem sido erroneamente nomeado. Não obstante, devido a inevitável aplicabilidade das atividades remotas, professores e estudantes vivenciaram novas formas de ensino-aprendizagem em contato direto com as tecnologias, ampliando, assim, os horizontes na área da educação. Por isso, torna-se evidente que quando as aulas retornarem de modo presencial, não será mais cabível práticas tradicionais que desconsiderem as tecnologias digitais.

Para fins desse artigo, adotamos a metodologia de revisão bibliográfica com base nos postulados de Arruda (2020), Horn e Staker (2015), Moran (2015) e Litto (2009) para elucidar e diferenciar EaD e ERE. E, considerando a linguagem como prática social, reafirmando, assim, a concepção de linguagem como interação social, postulada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sustentamo-nos na perspectiva teórica da Linguística Aplicada (LA), abordada por Moita Lopes (2006), para sugerir uma metodologia inovadora à prática docente.

Configura-se, portanto, como objetivo dessa pesquisa, colaborar para que novas práticas possam ser substancializadas quando do retorno das aulas presenciais. Assim sendo, pretendemos propor uma metodologia didático-pedagógica ativa, referente ao conteúdo Humanismo, com ênfase à obra “O auto da barca do inferno”, de Gil Vicente, o qual compõe o plano de trabalho docente da 1ª Série do Ensino Médio Público, no intuito de instigar o estudante a ser o protagonista de sua Aprendizagem e o professor a ser o condutor desse processo mediado pela inovação e pelas metodologias ativas.

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VS. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A modalidade de EaD, diferentemente do que muitos imaginam, não é algo novo que surgiu com o advento das tecnologias. Pelo contrário, ela teve início por meio de métodos que hoje são considerados quase obsoletos: correspondências via correios.

Em 1728, em Boston, nos Estados Unidos, anunciava-se no jornal da cidade *The Boston Gazette*, o primeiro curso a distância, ofertado pelo professor Caleb Phillips. Tratava-se de um curso de Taquigrafia, com envio semanal de materiais pelo correio, para pessoas em todo o país interessadas em aprender a técnica para escrever à mão de forma rápida, usando códigos e abreviações. Anos depois, em 1833, a Universidade de Lund, na Suécia, também ofertou um curso por correspondência e, em 1840, na Inglaterra, iniciou-se, com o professor Isaac Pitman outro curso de Taquigrafia, desta vez, de passagens bíblicas.

Segundo Squaiella (2016), institucionalmente, a EaD passou a existir na segunda metade do século XIX, em função dos meios de transporte e comunicação, quando em 1856, em Berlim, na Alemanha, iniciaram-se os cursos de ensino de línguas estrangeiras, os quais instigaram os “[...] cursos e departamentos de educação a distância nas universidades dos Estados Unidos” (SQUAIELLA, 2016, p. 29). Esse formato de ensino surgiu como solução para que as pessoas tivessem acesso à educação em locais distantes.

A partir de então, a EaD se difundiu mundo afora como uma modalidade de ensino nos mais variados níveis da educação, contudo, presente apenas no Ensino Superior e cursos de qualificação profissional. A EaD tem uma concepção didático-pedagógica própria, mediada por tecnologias digitais. Nessa concepção o estudante pode gerenciar seu tempo, estabelecendo quando, o quanto e onde se

dedicará ao estudo, de acordo com sua rotina diária. Os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas durante o curso estarão a ele disponibilizados na plataforma da instituição na qual está matriculado, por um tempo específico, informado, inclusive, antes da matrícula.

Essa modalidade, que no início tinha cursos voltados apenas para aperfeiçoamento profissional ou complementação do Ensino Superior, se expandiu no que diz respeito a oferta de cursos e passou a ser a solução para muitas pessoas que querem e precisam estudar, mas não têm tempo para realizar o curso pretendido de forma convencional em horários diariamente estabelecidos e, ainda, para pessoas que não têm, por perto, o curso que almejam e não têm como morar onde eles são ofertados.

Oliveira e Gouveia (2019), postulam que enquanto o ensino presencial mantém, há séculos, o mesmo modelo de ensino, a EaD acompanha a evolução das tecnologias de comunicação:

- Até os anos 1910: cursos por correspondência baseados em materiais impressos.
- A partir da década de 1910: uso de slides e audiovisuais como materiais adicionais.
- Décadas de 1910 até 1940: neste período, que compreendeu as duas grandes guerras mundiais, o rádio foi utilizado para transmitir conteúdos.
- Década de 1950: com a invenção da TV, começaram também as primeiras experiências de telecursos.
- Década de 1970: as tecnologias deste período são as TVs via satélite e a cabo, que também foram usadas para transmissão de conteúdos.
- Década de 1990: início dos cursos por computador (via CD-ROM) e depois pela internet (OLIVEIRA e GOUVEIA, 2019, s.p.).

No Brasil, a EaD surgiu, em 1904, como forma de qualificação profissional, com os cursos de Datilografia anunciados no Jornal do Brasil, ofertados, também, por correspondência. Em 1920, alguns cursos passaram a ser transmitidos via rádio, voltados à aprendizagem da Língua Portuguesa e Língua Francesa e, ainda, sobre temas relacionados a radiofusão. Motes mais profissionalizantes, aplicados de modo mais formais passaram a acontecer a partir da década de 40. E, a partir de 1960,

[...] surgem várias iniciativas de EaD em projetos para ampliar o acesso à educação, promover o letramento e a inclusão social de adultos. Com o passar do tempo, os cursos agregaram outros níveis de ensino, como o fundamental completo. E no final da década de 1970 começou em Brasília a primeira experiência de EaD nos cursos superiores (OLIVEIRA e GOUVEIA, 2019, s.p.).

Atualmente a EaD está consolidada no Brasil e no mundo como uma modalidade de ensino de excelência sendo ofertada por meio da tecnologia digital a milhares de estudantes de formas distintas, a saber: predominantemente a distância com encontros via webconferências; a distância com encontros presenciais obrigatórios; semipresenciais, com encontros semanais; graduação presencial com alguns componentes curriculares a distância.

As ações, interações, interlocuções, atividades, materiais impressos e digitais, bibliografia básica e complementar ficam, comumente, à disposição do estudante em um Ambiente Virtual de Ensino-aprendizagem (Avea), de forma integrada. O Avea é um software, isto é, um conjunto de recursos disponíveis em uma plataforma, na qual estão dispostos os cursos oferecidos on-line. Trata-se de uma sala de aula virtual que oportuniza uma experiência de aprendizado, disponibilizando o conhecimento a um maior número de estudantes, possibilitando-lhe interatividade e autonomia nos estudos.

Essa concepção inovadora aplicada à educação, suscita uma nova forma de ensino-aprendizagem, na qual os envolvidos nesse processo – professor e estudantes – podem ensinar e aprender ao mesmo tempo, desencadeando, assim, a rica prática, denominada por Assmann (1998), de Aprendizência. A terminologia Aprendizência – a qual retomaremos mais adiante – acena para o fato de que quem ensina também aprende e vice-versa, podendo ser utilizada, até mesmo, como sinônimo de ensino-aprendizagem.

A EaD foi regulamentada, no Brasil, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual, em seu art. 80, estabelece as diretrizes e bases para tal modo de ensino. Esse artigo foi regulamentado em 25 de maio de 2017 pelo Decreto nº 9.057, que define:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, 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 (BRASIL, 2017, s.p.).

Quando planejada de acordo com proposto, a EaD oportuniza a Aprendizência, atendendo a crescente demanda populacional com dificuldades de acesso ao ensino presencial. Contudo, Habowski, Conte e Jacobi (2020, p. 181) chamam a atenção quanto ao perigo da “[...] instrumentalização e objetivação da comunicação, além de amarras do confinamento alienante na submissão acrítica de informações” diante da não capacitação adequada dos profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino. Os autores afirmam, ainda, que a educação emancipadora acontece quando existe um olhar crítico sobre a realidade. Para isto faz-se mister



[...] formar científica e tecnologicamente os educadores para desenvolver a capacidade crítica e participativa nas tomadas de decisão à resolução de problemas da sociedade, ao invés da simples transmissão-recepção de conteúdos e conceitos via EaD (HABOWSKI; CONTE; JACOBI, 2020, p. 182).

Na contramão, o Ensino Público Paranaense tem-se utilizado do termo “EaD emergencial”, quando o apropriado é “Ensino Remoto Emergencial (ERE)”, supondo que os professores, não capacitados tanto para essa quanto para aquela modalidade de ensino, podem continuar desempenhando a função apenas transferindo o ensino presencial para o remoto. Essa nova forma de ensino foi a alternativa encontrada de se ministrar aulas remotamente, devido ao impedimento, por decreto, de realização presencial, em decorrência da pandemia do novo Coronavírus, que causa a doença denominada COVID-19. Trata-se de uma situação emergencial devido à gravidade e à subtaneidade da medida, obrigando as autoridades a criarem uma política de isolamento social e à população a se adequar a essa realidade.

Neste formato, as aulas são transmitidas em tempo instantâneo por sistemas de webconferências, as chamadas lives, que permitem que professores e alunos tenham condições de realizar interações e organizarem seus tempos de aprendizagem da forma mais próxima à educação presencial (ARRUDA, 2020, p. 262).

A organização da educação presencial em moldes remotos exige uma metodologia diferenciada, aplicada com uma dinamicidade completamente distinta da, até então, realidade na maioria das escolas da Educação Básica brasileira. O fato da não existência de um plano de contingenciamento educacional para o ERE, exigiu uma rápida adaptação dos professores que precisaram se aperfeiçoar, da noite para o dia, para fazer uso das tecnologias tão distantes do cotidiano escolar e envolveu “[...] o uso de soluções de ensino totalmente remoto para as aulas previamente elaboradas no formato presencial” (ARRUDA, 2020, p. 265).

Um dos grandes desafios para o professor diante do ERE é a falta de aperfeiçoamento profissional para adequar os conteúdos, as atividades propostas e, principalmente, as avaliações à nova rotina proposta pela Secretaria Estadual de Educação (SEED), antes realizada exclusivamente por meio de aulas expositivas e, muitas vezes, sem acesso à tecnologia devido à inexistência, na maioria das instituições, de laboratório de informática equipado adequadamente e, ainda, o não acesso à internet.

Outro agravante para a efetivação e o sucesso das aulas remotas é a questão socioeconômica de grande parte dos estudantes, uma vez que, apesar de as aulas serem ofertadas via rede de TV em horário predeterminado, o acesso aos materiais como às videoaulas – gravadas para serem assistidas quando o estudante tiver disponibilidade –, aos slides, às atividades que garantem a presença, às avaliações e às meets ocorre na plataforma do *Google Classroom* e, para tal, faz-se necessário um celular ou computador com acesso à internet, o que nem todos os estudantes têm ou podem adquirir.

Com a chegada inusitada da pandemia não houve tempo hábil para um pensar planejado e colaborativo entre as instâncias governamentais e os profissionais da educação, referente a introdução adequada da tecnologia a um fazer pedagógico planejado para garantir a Aprendizagem. Dal Molin (2003) há muito tem alertado sobre a necessidade de reflexão e renovação das práticas pedagógicas diante do upgrade das tecnologias digitais:

A escola necessita se preparar e repensar o que significará a introdução ou não das novas tecnologias nos processos de Aprendizagem. Os educadores necessitam discutir e reelaborar um outro fazer para a escola, levando em conta que o mundo se modifica com os processos tecnológicos e comunicacionais que avançam de forma avassaladora (DAL MOLIN, 2003, p. 31).

Vale mencionar que o Governo do Paraná procurou garantir a continuidade das aulas, mesmo em meio a pandemia. Porém, infelizmente, sem o devido planejamento entre as partes envolvidas e sem considerar as condições socioeconômicas, conforme mencionado acima, para o devido acesso à tecnologia, tanto do corpo docente, quanto discente. Ambos – professores e estudantes – não foram capacitados tecnologicamente, inviabilizando, dessa forma, a produção de conhecimento e causando a exclusão de muitos.

Quiçá, seja a atual situação de isolamento social, que culminou na necessidade do ERE, o estopim para impulsionar a inclusão das tecnologias digitais nas escolas, quando do retorno das aulas presenciais, uma vez que a problemática causada pela pandemia exigiu a busca por novos meios de ensino-aprendizagem, que podem servir para auxiliar na integração entre a educação e a tecnologia, por meio do EH e das metodologias ativas.

## ENSINO HÍBRIDO: DESASSOMBRANDO

Entendemos Ensino Híbrido (EH) ou Blended Learning (BL) como a metodologia educacional que integra o ensino presencial ao digital, por meio das tecnologias e/ou de uma didática pedagógica diferenciada de ensino-aprendizagem, que proporciona a interação professor/estudante numa relação recíproca de ensinar e aprender ao mesmo tempo. Nesse sentido, tomamos o termo Aprendizagem (ASSMANN, 1998), pois trata-se de um processo complexo e mútuo, na educação.

No EH, a presença física do professor é fundamental na condição de mediador. Contudo, o estudante passa a ser o protagonista na busca do conhecimento e a Aprendizagem acontece por meio de métodos complexos – metodologias ativas – que podem ocorrer de for-

ma individual, em grupo, por tutoria presencial ou remota. Essa forma mista de educação concretiza o EH, isto é, materializa a educação de feitiço flexível, na qual o estudante consegue expor suas ideias, produzir conhecimento partindo de suas necessidades e condições preexistentes, uma vez que esse formato permite ao estudante, por meio de metodologias ativas, caminhar de acordo com seu ritmo.

As novas tecnologias da informação e de comunicação, em suas aplicações educativas, podem gerar condições para um aprendizado mais interativo, através de caminhos não lineares, em que o estudante determina seu ritmo, sua velocidade, seus percursos (LITTO, 2009, p. 07-08).

Para que a Aprendizagem se efetive e favoreça a produção de conhecimento, não basta reorganizar as salas de aula tornando-as mais acessíveis e acolhedoras, nem somente viabilizar o acesso aos dispositivos tecnológicos a concretizará. Antes, será necessária a criatividade do professor, pois ele é o condutor/orientador das discussões sobre os temas propostos. Ou seja, é preciso pensar em todas as possibilidades de produção do conhecimento dentro e fora dos espaços formais de educação, fazendo uso de todos os meios e dispositivos disponíveis, para compartilhar o conhecimento a todo momento.

É aqui que entra o maior problema, uma vez que sair da zona de conforto e explorar as possibilidades que as metodologias ativas proporcionam, sabendo o momento de encontrar novos meios, diante da constatação de que os que estão sendo utilizados não trazem mais respostas satisfatórias, não é trabalho fácil.

Ter e manter o foco na Aprendizagem que decorre da interação, da colaboração e das contribuições oriundas desse procedimento também não é uma tarefa muito tranquila. No entanto, “esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo” (MORAN, 2015, p. 07-08).

Quando o ensino presencial e o ensino on-line se complementam, mediadas por meio de modalidades interligadas em busca de uma experiência integrada na qual o estudante é o centro do processo de Aprendizência, o EH se concretiza e o aprendizado torna-se de qualidade. Dessa forma, o EH passa a ser um

[...] programa de educação formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio de aprendizagem on-line, sobre o qual tem algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ao ritmo e, pelo menos em parte, em um local físico, supervisionado, longe de casa. As modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma disciplina, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada. [...] é o motor que pode tornar possível a aprendizagem centrada no estudante [...] (HORN; STAKER, 2015, p. 54).

Como podemos perceber, urge uma nova postura do professor. Ele precisa voltar a estudar, ler e buscar um aperfeiçoamento para aplicar o novo modelo de educação, agora associado ao dispositivo tecnológico, como forte aliado nas escolas, utilizando metodologias ativas para atender um público que, por muitas vezes, ainda são analfabetos funcionais, quando do letramento midiático, em pela era digital.

Nesse viés, a proposta do EH, com a aprendizagem centrada no estudante, é entendida como a mudança capaz de romper o paradigma posto, ou seja, a predominância do modelo disciplinar centrado no professor transmissor do conhecimento, que utiliza apenas esporadicamente as tecnologias existentes e pouco considera o estudante como sujeito capaz de ser o protagonista no processo de Aprendizência.

O equívoco mais comum relacionado ao ensino híbrido é confundi-lo com ensino enriquecido por tecnologia. Muitas escolas estão implementando programas individuais nos quais cada estudante tem acesso a um computador pessoal.

Contudo, a infusão de tecnologia nos ambientes escolares não é necessariamente sinônimo de ensino híbrido (HORN; STAKER, 2015, p. 36).

Assim sendo, de acordo com Horn e Staker (2015), faz-se necessário um cuidado especial para não confundir EH com ensino enriquecido por tecnologia, mediante a mera e descontextualizada utilização de programas de computadores ou jogos já existentes, sem objetivos específicos relacionados ao conteúdo disciplinar. Tal conceito é muito mais amplo, uma vez que exige o uso de metodologias ativas e a criatividade do professor, o qual deve, constantemente, monitorar o processo de Aprendizagem, além de ter que se capacitar para, de forma criativa, reinventar sua prática pedagógica para instigar o estudante a protagonizar seu aprendizado.

São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao mix de presencial online, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais (MORAN, 2015, p. 29).

Dessa forma, o EH é um processo em construção, apresentando um período de transição a partir de erros e acertos, para pôr em prática novas ações pedagógicas, as quais, com o tempo, serão aperfeiçoadas e trarão como resultado, a substituição do ensino tradicional – e obsoleto – por um ensino inovador, transformador e emancipador.

## UM POUCO DE METODOLOGIAS ATIVAS

O ERE – assim como a EaD – fazem uso das tecnologias digitais, tanto de forma síncrona quanto assíncrona, para alcançar



o estudante, aprofundando, igualmente, o objetivo de ofertar uma educação eficaz e de qualidade.

A comunicação síncrona possibilita a interação virtual entre professor e estudantes no mesmo ambiente virtual e em tempo real. Nesse formato, podemos citar, a título de exemplo, as web-conferências, *chats*, *meets*, *lives* e, até mesmo, as chamadas em grupo via *WhatsApp*. Já na comunicação assíncrona, não é necessário que professor e estudantes se conectem ao mesmo tempo, pois o conteúdo fica à disposição em Avea, por meio de fóruns, *blogs*, *webinars*, e-mails, entre outros, para que o estudante acesse quando puder e o quanto necessário for.

O fato é que a pandemia acabará e as aulas presenciais retornarão. Porém, a experiência compulsória de utilização da tecnologia que transformou a aula presencial em remota, ofertada pela plataforma *Google Classroom*<sup>1</sup> aos estudantes das escolas públicas do estado do Paraná, pode e deve impulsionar a concretização do EH na Educação Básica, diante da aplicação de metodologias ativas, em detrimento do ensino tradicional e em busca de estudantes mais autônomos e motivados a alcançar o conhecimento.

O ensino tradicional preconiza o professor como o único detentor do conhecimento que transmite os conteúdos a alunos que os recebem passivamente. Sob outra perspectiva, as metodologias ativas referem-se ao EH que instiga a efetiva participação dos estudantes, tornando-os protagonistas do próprio aprendizado. Nesse método, o professor orienta a aprendizagem e o estudante é o responsável, ou melhor, o sujeito transformador do seu processo de ensino.

1 Cabe aqui ressaltar que aos estudantes que não têm acesso à tecnologia digital, foi ofertada a oportunidade de dar sequência aos estudos por meio de conteúdos e atividades impressas, elaboradas pelos professores de todas as disciplinas da Educação Básica, as quais podem, durante a pandemia, ser retiradas nas escolas pelo estudante ou por um responsável.

Um dos principais objetivos da utilização de metodologias ativas na educação, seja qual for a etapa ou nível, trata-se da efetivação do letramento midiático, objetivo esse, de suma importância nos tempos atuais. Pois, com o passar do tempo e os recentes acontecimentos, principalmente no que se refere às novas tecnologias, faz-se necessária a formação de sujeitos midiaticamente letrados, ou seja, é preciso formar, no estudante, “[...] um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares” (LEMKE, 2010, p. 456).

Nessa concepção, o letramento midiático só pode ser alcançado se as tecnologias digitais forem utilizadas no processo de Aprendizagem. E, uma dessas formas trata-se da implementação de metodologias ativas, concretizadas em um EH de qualidade.

São diversos os modelos de metodologias ativas existentes e em prática no mundo todo. Muitos deles, se não a totalidade, surgiram diante da constatação de que o ensino tradicional não estava mais dando conta de alcançar os objetivos de aprendizagem propostos aos estudantes do século XXI.

A título de exemplo, apresentamos, resumidamente, algumas metodologias ativas que podem ser aplicadas na Educação Básica brasileira, desde que haja, além da disposição do professor, o mínimo de tecnologia disponibilizada, nas instituições de ensino, aos estudantes e, também, o acesso a elas fora da escola.

**Quadro 1: (Algumas) Metodologias ativas**

**Sala de aula invertida** (*flipped classroom*): Modelo invertido ao do formato tradicional de ensino, pois o estudante primeiro absorve o conhecimento referente sobre o conteúdo, de maneira virtual por meio da internet, se tornando apto a interagir com o professor, fazendo perguntas e sanando suas dúvidas. E, só depois disso, fará as atividades propostas pelo professor em sala de aula.

**Instrução entre os pares** (*Peer instruction*): Metodologia desenvolvida pelo professor de Física da Universidade de Harvard (Estados Unidos), Eric Mazur, na década de 1990, após alguns anos de observações feitas pelo próprio professor, em sua sala de aula, baseando-se em dados estatísticos sobre o rendimento dos estudantes nos cursos introdutórios de Física norte-americanos.

**Mapa mental**: Diagrama sistematizado voltado para a organização do conhecimento adquirido durante uma pesquisa, para melhor compreendê-lo a partir da visualização de modo associativo, podendo incluir conceitos-chave de uma área de conhecimento, ideias ou tarefas.

**Aprendizagem baseada em problemas/projetos** (*Problem-Based Learning ou Project-Based Learning – PBL*): Metodologia de aprendizado que estimula a proatividade e o aprimoramento pessoal em um grupo, a partir de discussões aprofundas de casos interdisciplinares.

**Pense, pareie, compartilhe**: Prática colaborativa de aprendizagem que instiga os estudantes a pensarem juntos a respeito de um determinado assunto/conteúdo e discuti-lo, mantendo, assim, a atenção e o envolvimento na aprendizagem para responderem a uma determinada questão.

**Wiki**: Atividade colaborativa que permite a elaboração de textos, definições e conceitos. Esses textos podem ser modificados pelos usuários que o acessarem, sem que se perca o que já foi postado.

Fonte: Adaptado de Laureate International Universities.

Para a prática de metodologias ativas nas aulas de Língua Portuguesa, corroboramos com Moita Lopes (2006), no sentido de que a produção de conhecimento deve ser problematizada e efetivada de forma contextualizada, por meio da LA.

Cabe problematizar os modos de produzir conhecimento, de forma a falar diretamente às mudanças avassaladoras que vivemos na vida contemporânea para que seja possível

questionar os construtos que vêm orientando a pesquisa na tradição da LA (MOITA LOPES, 2006, p. 90).

A LA preconiza a linguagem como prática social – conteúdo estruturante do componente curricular Língua Portuguesa – afixando, assim, a concepção de linguagem como interação social, postulado pela BNCC. Diante disso e da condição estabelecida pelo ERE, nos propusemos a disponibilizar uma proposta didático-pedagógica com a utilização de metodologias ativas por meio do EH.

## LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA E ARTE: A INTERDISCIPLINARIDADE POR MEIO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Os temas EH e metodologias ativas estão cada vez mais presentes nas abordagens científicas devido sua relevância para a proposta de mudanças, no que tange a educação brasileira e, como vimos, são diversas as possibilidades didático-pedagógicas que podem ser realizadas com os estudantes em busca de interação, colaboração e desenvolvimento do protagonismo, visando, cada vez mais, a qualidade no ensino.

Assim, pretendemos apresentar uma metodologia interdisciplinar de Aprendizagem, envolvendo Língua Portuguesa, Literatura e Arte, que seja capaz de abordar a temática “conflitos sociais da atualidade elencados a partir da obra ‘O auto da barca do inferno’, de Gil Vicente”, conteúdo referente ao período literário Humanismo, contemplado no Projeto Político Pedagógico (PPP), na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e no Plano de Trabalho Docente

(PTD), da 1ª Série do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino Público Paranaense.

A Literatura, enquanto Arte, é trabalhada no componente curricular Língua Portuguesa, explorando-se, entre outros aspectos, as principais características das escolas literárias ou estilos de época, as quais tiveram sua importância na construção da língua e da linguagem da atual sociedade.

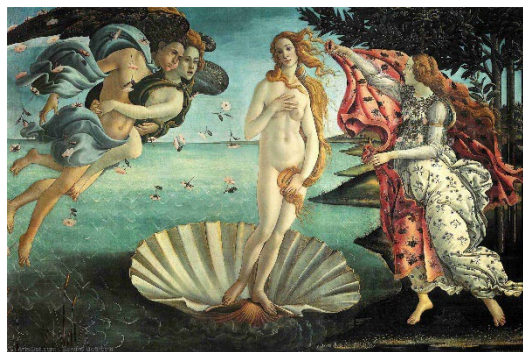
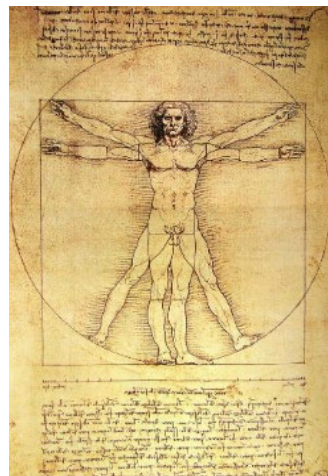
A priori, importante se faz a apresentação do tema de forma a despertar nos estudantes a curiosidade sobre o período a ser discutido – o Humanismo – o que pode ser feito a partir da relação dessa escola literária à história, além da leitura de fragmentos de algumas obras, apresentação de imagens etc.

**Quadro 2: Fragmentos de obras literárias no Humanismo**

<p><b>Triunfo da Morte</b></p> <p>Aquela bela dama e gloriosa, Que hoje é nu 'spírito e pouca terra, E foi alta coluna e valorosa; Tornava com grande honra de sua guerra, Deixando já vencido o grande inimigo, Que com seu doce fogo o mundo aterra. Não com mais armas que respeito altivo, Honestidade em rosto e pensamento, Coração casto e de virtude amigo. Grande espanto era ver tal vencimento, As armas d'amor rotas e desfeitas, E os vencidos dele em mor tormento. [...] Francesco Petrarca</p>	<p><b>Farsa de Inês Pereira</b></p> <p>INÊS Renego deste lavar E do primeiro que o usou; Ó diabo que o eu dou, Que tão mau é d'aturar. Oh Jesu! que enfadamento, E que raiva, e que tormento, Que cegueira, e que cansa! Eu hei-de buscar maneira D'algum outro aviamento. [...] Gil Vicente</p>
--	--

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/a-linguagem-do-humanismo/>.

Quadro 3: Exemplos de artes plásticas do Humanismo



Fontes: <https://aulazen.com/historia/humanismo-o-que-foi-pensamento-humanista-de-petrarca/>; <https://todamateria.com/humanismo-e/>; [https://artepensamento.com.br/wp-content/uploads/2018/07/sandro\\_botticelli-the\\_birth\\_of\\_venus-1.jpeg](https://artepensamento.com.br/wp-content/uploads/2018/07/sandro_botticelli-the_birth_of_venus-1.jpeg), respectivamente.



Na sequência, o professor deve disponibilizar alguns links capazes de fundamentar e caracterizar o período proposto. Os estudantes serão, então, organizados em pequenos grupos para, juntos, buscarem outras fontes, objetivando aprofundar a fundamentação a respeito do tema. Essas fontes servirão de base para o estudo individual, em casa, até a próxima aula, concretizando, assim, a metodologia ativa aula invertida.

#### Quadro 4: Sugestão de links referentes ao Humanismo

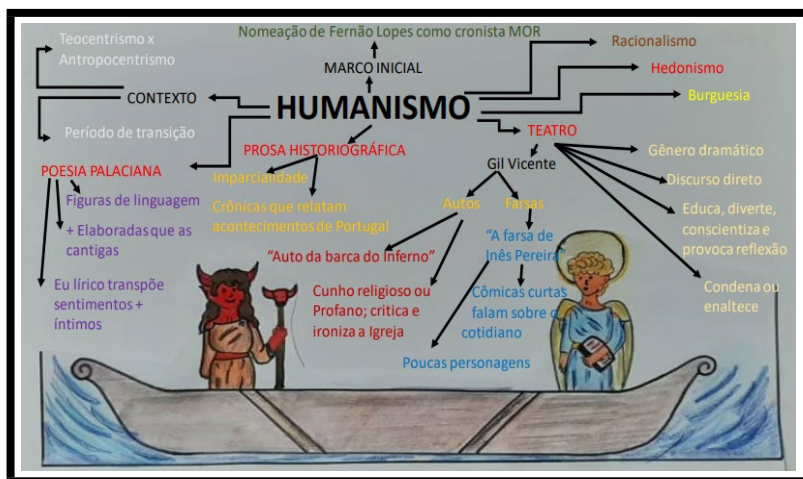
<https://todamateria.com>  
<https://brasile scola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-foi-humanismo.htm>  
<https://www.educamaisbrasil.com.br>  
<https://www.infoescola.com/literatura/humanismo-na-literatura>  
<https://www.youtube.com/watch?v=6BqSjA4gagA>  
[https://www.youtube.com/watch?v=\\_q7D1iigWuw](https://www.youtube.com/watch?v=_q7D1iigWuw)  
<https://www.youtube.com/watch?v=jSbyeCXcl38>

Fonte: Autoras da pesquisa.

Na aula seguinte, o professor reunirá novamente os estudantes nos pequenos grupos para que compartilhem o que aprenderam individualmente, nos estudos realizados via internet, oportunizando, assim, um momento para relembrem e compartilhem seus conhecimentos, elencando, por escrito, as principais características do Humanismo, as quais serão expostas ao grande grupo, evidenciando, dessa forma, a metodologia ativa **pense, pareie, compartilhe**.

Ao término da exposição, se alguma característica não for mencionada, o professor a acrescentará. Cada estudante fará o registro completo em seu caderno. Esses registros resultarão na produção, ainda em grupo, de um **mapa mental** – outra metodologia ativa – que iniciar-se-á em sala de aula e concluir-se-á em casa, sendo as informações e sugestões trocadas via e-mail ou WhatsApp.

Quadro 5: Sugestão de mapa mental sobre o Humanismo



Fonte: Autoras da pesquisa.

Importante ressaltar e também compartilhar com os estudantes que existem alguns links que podem ser acessados, gratuitamente, para auxiliar na construção de mapas mentais.

Quadro 6: Sugestão de links referentes ao Humanismo



Fonte: Laureate International Universities.

Os mapas mentais produzidos pelos estudantes podem ser expostos num mural ou espalhados pelos corredores do colégio. O trabalho continuará nas aulas seguintes. Desta vez, com o professor apresentando, resumidamente, “O auto da barca do inferno”, de Gil Vicente, obra de destaque do Humanismo, indicando que seja lido

na íntegra<sup>2</sup>, individualmente, em casa. O resumo deve ser projetado para que todos os estudantes consigam apreciá-lo e, após a leitura realizada por eles mesmos em voz alta, conforme se candidatem a fazê-lo, deverão identificar as características do Humanismo, presentes na obra. O apontamento dessas características já introduz a análise do texto e apresenta uma relação com a atualidade.

Para as próximas etapas, partir-se-á da hipótese que a problemática daquela época, mencionada na obra em questão, pode ser relacionada a conflitos atuais da comunidade na qual os estudantes estão inseridos. Então, de volta aos pequenos grupos, os estudantes pesquisarão na internet o que cada personagem simboliza e que relação têm com conflitos atuais. Diante dessa relação, cada grupo selecionará um tema e o buscará abordado em gêneros textuais distintos, como notícias, tirinhas, charges, poesias, músicas entre outros. A discussão aprofundada e interdisciplinar a respeito do conflito social selecionado será a partir do gênero escolhido, retratando, assim, a metodologia ativa **aprendizagem baseada em problemas/projetos**, a qual estimulará a proatividade do grupo.

Propõe-se, para a dar sequência à atividade, outra metodologia ativa, denominada de *wiki*, que concerne na elaboração de um texto único, a partir das temáticas selecionadas pelos estudantes. Para tanto, cria-se um grupo no *WhatsApp* ou via *Google Classroom*, para que os grupos postem os conceitos das temáticas referentes aos conflitos sociais levantados anteriormente e os respectivos gêneros textuais escolhidos. Essas postagens poderão receber contribuições e modificações, dos estudantes ao serem acessadas coletivamente em sala de aula ou individualmente em casa. A *wiki* produzida, servirá de suporte para o desenvolvimento das demais etapas dessa proposta. Mas, antes, cada grupo terá, ainda, um tempo previamente estipulado

2 A obra "O auto da barca do inferno", de Gil Vicente, pode ser encontrada, na íntegra, via link <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua00111a.pdf>.

pelo professor para socializar suas conclusões com os demais colegas em sala de aula.

Para concluir a proposta metodológica de EH, por meio de metodologias ativas, propomos que, a partir do texto produzido na wiki, os grupos contribuam com apontamentos, no intuito de elencar proposições para melhorias dos conflitos que mencionaram existir na comunidade onde moram, como pequenos projetos sociais realizados por eles mesmos.

Outra proposta de conclusão da temática em questão e, conseqüentemente, da metodologia aqui sugerida, seria a produção de uma peça teatral elaborada, coletivamente, com base na obra “O auto da barca do inferno”, de Gil Vicente. Nessa proposta, os estudantes além de produzirem o próprio texto, com a supervisão do professor, providenciariam o figurino e cenário, ensaiariam e apresentariam aos demais colegas do Ensino Médio. O teatro, com a devida autorização, poderia ser gravado, para posteriormente ser apresentado à toda a comunidade escolar em reuniões de pais e/ou eventos da SEED ou, até mesmo, postado em um canal da turma via *Youtube*, outra possibilidade de aplicação de metodologias ativas, que deixaremos para explorar melhor em artigos vindouros.

## PALAVRAS FINAIS

Em plena era digital e no atual contexto de isolamento social que nos condicionou a novas formas de ensinar, certificamos que retornar à sala de aula da mesma forma e com os mesmos procedimentos didático-pedagógicos utilizados até então, não será apropriado, pois, como afirma Serres (2013), somos outros, em novos tempos.

Com base nessa convicção e no intuito de colaborar para que novas práticas possam ser substancializadas no retorno das aulas presenciais, nos propomos, a partir de experiências pedagógicas próprias e de pesquisas referentes ao tema “metodologias ativas por meio do EH”, a colaborar com professores no sentido de levar a inovação, instigando, assim, o estudante a ser protagonista de sua Aprendizagem e o professor a ser o condutor desse processo.

Conjecturamos que a proposta de ensino elencando a peça “O auto da barca do inferno”, de Gil Vicente, com a utilização de metodologias ativas por meio do EH, oportuniza a discussão dos problemas sociais presentes em nosso cotidiano, instigando os estudantes à conscientização e ao olhar crítico necessários para enfrentar a realidade e garantir a emancipação dos sujeitos em prol de uma vida mais digna, justa e igualitária.

Entendemos que a produção do conhecimento, partindo do protagonismo dos estudantes, traz em seu cerne a motivação para a Aprendizagem e que a prática colaborativa proporciona a interação e facilita a inferência do aprendizado, principalmente, dos estudantes que apresentam maior dificuldade em relação à apreensão do conteúdo proposto.

Assim sendo, concluímos que urgem propostas de mediações capazes de oportunizar um aprendizado motivador, colaborativo, interativo e integrador, pois o ensino tradicional não atende mais às necessidades dos estudantes considerados nativos digitais e torna a escola um espaço obsoleto, onde muito se reproduz, no entanto, são poucos os conhecimentos produzidos e que podem ser aplicados na prática cotidiana dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendiz.* Petrópolis: Vozes, 1998.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em *Rede – Revista de Educação a Distância*. Porto Alegre, v. 7, n. 1. p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341411723>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9057, 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*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. *Do tear à tela: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de Aprendizagem*. 2003. 214 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; JACOBI, Daniel Felipe. Interloquções e discursos de legitimação em EaD. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.28, n.106, p. 1-20, 2020. DOI: 10.1590/s0104-40362019002701365

HORN, Michael.; STAKER, Heather. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES. *Guia pedagógico de referência rápida: Coleção de estratégias/metodologias de ensino. Coleção de avaliações formativas*. (Apostila) 53 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/83000633-Guia-pedagogico-de-referencia-rapida-colecao-de-estrategias->



metodologias-de-ensino-colecao-de-avaliacoes-formativas.html#show\_full\_text. Acesso em: 15. ago. 2020.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf). Acesso em: 20 ago. 2020.

LITTO, Fredric Michael. *Aprendizagem a distância*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

MORAN, José. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo. TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.) *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, Ítalu Bruno Colares; GOUVEIA, Luis Borges. *Postulados para uma Educação a Distância: uma tese para um curso de Teologia*. Imperium – Revista Científica Eletrônica, 2019.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2013.

SQUAIELLA, Roberta Betania Ferreira. *O desenvolvimento do ensino superior a distância no Brasil: diretrizes para o projeto dos edifícios e redes espaciais*. 2016. 239 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

# 20

*Claudeci de Paula de Almeida*

**As práticas pedagógicas  
e os processos de ensino  
e de aprendizagem  
em tempos de pandemia**

#### Resumo:

A presente pesquisa tem como objetivo explicar a respeito do momento apreensivo da quarentena que acomete todo o Planeta. O intuito aqui é reunir informações a respeito da realidade frente à pandemia, com o olhar pedagógico focando nos processos de ensino e de aprendizagem, que se encontram suspensos no município de Campo Grande (MS). As aulas presenciais, desde o dia 18 de março de 2020, foram transformadas em remotas visando reduzir as chances de contágio dessa doença invisível, que nos pede reclusão e distanciamento físico para diminuir os riscos sérios que ela acomete. Ao acompanharmos o envolvimento dos professores de Campo Grande (MS), por meio das mídias, destacaremos como o ensino nesse período está acontecendo, faremos aqui uma explanação a respeito das estratégias que estão sendo utilizadas pelos professores de algumas instituições de ensino da rede municipal, com destaque à Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos, bem como do Colégio particular Raul Sans de Matos e as instituições de Ensino Superior: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) e Anhanguera. Faremos uso da pesquisa bibliográfica e documental, a partir de reportagens, estudos realizados a respeito do vírus, portarias e legislações elaboradas para atender a essa demanda. Para essa reflexão tomamos o aporte teórico fenomenológico, com os debates de Martins e Bicudo (1989), Moustakas (1994), para destacar a importância do professor estar pronto para mudanças utilizou-se Chartier (2000), não deixando de destacar Scherer (2015), bem como o auxílio dos Decretos e do material do CNE, Conselho Nacional de Educação, o que nos levou a compreensão de que esse momento de pandemia não está sendo fácil nem para os estudantes, nem para os professores. É mister dizer, que o ensino presencial é necessário, mas neste momento fazer uso de estratégias do ensino a distância, da educação remota ou da educação online tem sido alternativa de mobilização dos conhecimentos educacionais.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Práticas pedagógicas. Pandemia.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa visa mostrar o que é o coronavírus (Covid 19), pois a pandemia que se propagou em todo mundo vem dia a dia levando a óbito grande número de pessoas e deixando confinadas, outros milhares, que se encontram com o vírus. Em 31 de dezembro de 2019, foi diagnosticado como sendo uma pneumonia de causas não identificadas, esses dados foram divulgados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que desde o primeiro caso, vem acompanhando e divulgando as devidas medidas para se evitar que o vírus ganhasse maiores proporções, porém em 30 de janeiro de 2020 a OMS declara o surto como situação de Emergência de Saúde Pública, fazendo-se necessário o isolamento social para evitar novos contágios.

Diante da gravidade da pandemia do mundo, o Brasil, por meio da Portaria n.188, publicou no Diário Oficial da União (DOU), dia 4 de fevereiro de 2020, situação de Emergência em Saúde Pública Nacional. A partir dessa portaria, os Estados e Municípios passaram a analisar a situação, buscando amparo legal, por meio de Decretos e normatizações para viabilização do controle de propagação do vírus nas cidades brasileiras. O atual cenário (2020) no âmbito social e educacional compila com a relevância social deste estudo, visto que uma grande alteração e adequação no quadro educacional é fato diante da gravidade, da pandemia que paira em todo o mundo, fazendo-se necessário, de acordo com Martins e Bicudo (1989, p. 76), “reavivar, tematizar e compreender epidemicamente os fenômenos à medida que são vividos, experienciados e conscientemente percebidos”.

O presente estudo aconteceu na Capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, envolvendo a vivência dos professores e educandos de uma escola da rede municipal, uma escola particular, uma universidade pública e particulares, público que nos fez compreender que a educação não é algo estático, mas em constante movimento.

Diante do quadro mundial epidemiológico, inicialmente o prefeito de Campo Grande Marcos Trad, desde o dia 18 de março de 2020 suspendeu as aulas por vinte dias, com retorno previsto para 7 de abril de 2020. O governador de Mato Grosso do Sul Reinaldo Azambuja por meio do decreto n. 523 de 23 março de 2020, define que as aulas deveriam ser suspensas até 6 de abril, de modo que se evitasse a circulação dos pais e dos alunos, diminuindo o fluxo de pessoas.

Com o avanço dos casos registrados no Brasil, o governador de Mato Grosso do Sul, decidiu prorrogar a quarentena nas unidades escolares e repartições públicas até 3 de maio de 2020, assim como o município com previsão de retorno para o dia 7 de abril de 2020. A secretária de educação do estado de Mato Grosso do Sul, professora Maria Cecília Amendola da Motta, no dia 17 de março de 2020 disse em entrevista ao Subsecretaria de Comunicação Paulo Fernandes, no Portal do governo de Mato Grosso do Sul, onde estavam presentes os secretários Eduardo Riedel (Governo e Gestão Estratégica), Carlos Alberto de Assis (Especial de Gestão Política da Capital), Geraldo Resende e a presidente do Centro de Operações Especiais contra o Coronavírus (Coe-MS), Christine Maymone, que os professores do estado desde o início da paralisação das aulas estão enviando e acompanhando as atividades dos educandos, pois todos precisam se envolver nesse momento em que as aulas precisam acontecer a distância (PORTAL DO GOVERNO DE MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Na manhã do dia 1º de abril de 2020, todo esse cenário alcança novas proporções tendo em vista o agravamento com da pandemia, sendo registrado novos casos de pessoas de diferentes idades contaminadas e as aulas presenciais tem como previsão 6 de maio, porém com o Decreto n. 15.436, de 13 maio de 2020, o governador atendendo ao Decreto Federal, visando dar continuidade às medidas de prevenção em relação do contágio da doença COVID-19, optou por continuar com a suspensão das aulas até 30 de junho. O prefeito de Campo Grande (MS), Marcos Trad, acompanhando todos os

acontecimentos que envolvem novos contágios e em virtude disso vem, juntamente com as secretárias Elza Fernandes e Soraia Inácio de Campos orquestrando e organizando estratégias para que os estudantes possam ter acesso de seus lares a conteúdos, e juntamente com seus familiares passaram a organizar momentos de estudos, para que ao retornarem às aulas, os professores possam dar continuidade com estratégias de revisão, visando prosseguir com o ano letivo.

A escolha deste tema, condiz com o cenário atual e demonstra a capacidade da população e principalmente dos professores e estudantes em adequar-se diante de fenômenos como a pandemia vivenciada. O período demanda a prática de empatia fazendo-se necessário buscar caminhos com diferentes estratégias para que a população evite novos casos de contaminação, mas o que percebemos em Campo Grande (MS) é um grande envolvimento por parte dos educadores nesse momento crítico.

Para driblar esse período de isolamento social, estamos constatando por meio das mídias professores e secretarias de educação de Campo Grande (MS), envolvidos com a criação de cadernos de atividades, professores online com suas aulas para amenizar as dúvidas dos educandos. As escolas estão se organizando para garantir o interesse dos estudantes mantendo-os envolvidos com diferentes atividades, envolvendo-os em novas habilidades emocionais e educacionais em prol do bem-estar coletivo.

## SABERES NECESSÁRIOS A RESPEITO DO CORONAVÍRUS

O vírus apareceu primeiramente na China na cidade de Wuhan, tornando-se o epicentro da doença, expandindo-se para várias cidades e países como: Itália, Espanha, Nova York, Brasil, Índia dentre muitos



outros, causando um número assustador de mortes. O Covid-19, um nome oficial para infecção causada pelo novo coronavírus. O coronavírus é uma doença respiratória que nos mostra ser uma infecção que se agrava muito rapidamente, não dando chance para aqueles que são contaminados com o vírus. De acordo com o infectologista Estevão Portela, vice-diretor de Serviços Clínicos do Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas (INI/Fiocruz), que recebeu caso suspeito de ebola em 2015 e receberá casos do novo coronavírus, quando da chegada do vírus ao nosso país, “tudo é muito novo para todos nós” (PORTAL FIOCRUZ, 2020).

A incidência desse vírus nos leva ao entendimento de que ano a ano este tem se propagado por espécies animais e assim, provavelmente tenha se propagado na China, por meio de dejetos de morcegos, como anteriormente tivemos animais como o porco e a galinha sendo responsáveis pela disseminação em meio a população. De acordo com a FIOCRUZ 2020,

O que vem acontecendo desde o início deste milênio é um *salto de espécies*, ou seja, o vírus salta de uma espécie animal em que é parasita habitual para a espécie humana, explica Estevão. A partir de 2002, conta, surgiram três novos *coronavírus* — *Sars* (que causa síndrome respiratória aguda grave) em 2002, *Mers* (síndrome respiratória do Oriente Médio) em 2012 e *covid* em 2019 (PORTAL FIOCRUZ, 2020).

O vírus se propaga rapidamente em regiões onde o clima é mais frio e esta pode ser a causa de ter se alastrado de maneira tão feroz na China, Itália e EUA<sup>1</sup>. O Brasil vive a seguinte situação desde que o primeiro caso que apareceu em 26 de fevereiro de 2020, até 09 de agosto, mais de 100.546 mortos<sup>2</sup>. Não é à toa que todos os governantes

- 1 Link de acesso: [Acesse o especial elaborado pela Ensp e saiba mais sobre a doença](#). Disponível em: 14/04/2020.
- 2 Link de acesso: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=total+de+mortes+na+italia+coronavirus>. Disponível em: 14/04/2020.

aparecem solicitando que a população fique em suas casas, pois os casos só aumentam, tornando a vida cheia de incertezas e o caos e o pânico estão acontecendo em todo mundo de modo geral, fazendo-se necessário que todos fiquem atentos aos sintomas dessa doença que até o presente momento não tem cura, apenas se tem informações de medicações, para tratar os sintomas respiratórios.

Os sintomas mais comuns são febre, tosse e dificuldade de respirar. Já há diversos trabalhos científicos publicados desde o início da epidemia, mostrando a velocidade da resposta da ciência. Os principais destacam que o COVID predomina na faixa etária de 45 anos a 60 anos, e quase não aparece na população abaixo dos 20 anos. *Provavelmente, isso se deve aos casos mais graves, aqueles que procuram o sistema.* (PORTAL FIOCRUZ, 2020)

Faz-se necessário, que logo que uma pessoa sinta os sintomas citados busque atendimento médico para evitar a transmissão. O contágio pode acontecer pelas mãos, após os espirros e/ou depois de tocar em objetos que possam ter sido respingados pelas gotículas provenientes de tosse.

Quanto à transmissão, presume-se que acontece apenas por gotícula — ou seja, uma pessoa tosse, fala ou expectora e em contato próximo com outra passa o vírus. As máscaras descartáveis viraram símbolo da epidemia. Em muitos lugares, mesmo alguns que sequer registraram casos, o produto se esgotou. Estevão, no entanto, não recomenda a máscara como item de proteção individual. *Em geral, ela é mal-usada. Há quem a tire para tossir, por exemplo, ou use por um tempo longo demais, quando já está molhada e sem capacidade de proteger.* Segundo o infectologista, a melhor maneira de se prevenir de qualquer tipo de resfriado é lavar as mãos. *A lavagem das mãos é fundamental em qualquer epidemia e em qualquer época, aponta. O álcool gel pode ser usado, mas lavar as mãos com água e sabão já é excelente.* (PORTAL FIOCRUZ, 2020<sup>3</sup>).

3 Link de acesso: [www.campogrande.ms.gov.br](http://www.campogrande.ms.gov.br) Acesso em: 17 mar. 2020.

Em Campo Grande (MS), diante do quadro epidemiológico, o prefeito Marcos Trad vem tomando medidas que visam coibir a disseminação do vírus em larga escala. O prefeito, desde o início encarou a situação como um risco eminente para a população Campo-grandense. Pensando nas pessoas do quadro de risco, o prefeito por meio do Decreto n. 14.189/2020, onde dispõe medidas para diminuir a circulação das pessoas evitando, que a doença tomasse maiores proporções.

Um dos fatos que mais preocupam diante da pandemia, é a quantidade de leitos em UTI, e segundo os boletins médicos até 17 de abril mais de 90% dos leitos já foram ocupados. Os médicos temem que se a população continuar saindo de casa, o quadro se agrave e tenham que escolher quem fica na UTI e quem infelizmente ficará a mercê da própria sorte. Esse período tem ensinado a população a ser solidária, quando aquele que possui um pouco mais reparte com aquele que não tem nada. Até aqui o ensinamento mais eficaz em relação a pandemia é que os médicos, os caminhoneiros as pessoas envolvidas com os serviços básicos estão saindo de casa para que o restante da população tenha chance de se prevenir, portanto, é preciso ficar em casa por eles que não estão medindo esforços, para que o vírus e consecutivamente a doença seja combatidos. Com este pensamento vimos desde o primeiro caso de COVID-19 no país as unidades educacionais de Campo Grande (MS) estão envolvidas para garantir que os educandos não tenham tantos prejuízos nesse período atípico para o âmbito educacional.

## MEDIDAS EDUCACIONAIS EM MEIO A PANDEMIA: CAMPO GRANDE (MS)

Diante da pandemia os estudantes estão em casa desde o dia 18 de março para a rede municipal, a rede estadual e particular paralisaram, as aulas desde o dia 23 de março, inicialmente por vinte

dias, o qual terminaria na rede municipal no dia 06 de abril, mas com os números de infectados aumentando, tanto o prefeito Marcos Trad e o governador Reinaldo Azambuja decidiram continuar com a quarentena, prorrogando a suspensão das aulas nas redes municipal, estadual e particular até 06 de setembro. Para a população educacional campograndense, esse é um período diferente, visando dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, como está acontecendo agora. Este movimento de atendimento aos estudantes está ocorrendo nas escolas e nas universidades de Campo Grande (MS).

A secretaria municipal de Campo Grande (MS) disponibilizou a partir de 08 de abril, cadernos de atividades da Educação Infantil ao 9º ano. Os cadernos de atividades foram disponibilizados no site<sup>4</sup>. O material foi produzido pelos professores técnicos da SEMED, para que todos os estudantes da rede municipal, mesmo estando em casa tenham acesso aos conteúdos referentes aos dias de quarentena. Os conteúdos foram organizados de acordo com os anos de ensino e ainda foi enfatizado o tema do coronavírus, para que os estudantes e seus familiares possam aprender a se prevenir e principalmente que façam as atividades sem sair de casa evitando o contágio.

A secretaria municipal de educação, por meio da CI 146 de abril de 2020, estabelece as orientações para que sejam elaboradas atividades extracurriculares como: cadernos de atividades, grupos de sala de aula pelo *watt*, sala de aula no *facebook* e ou no *Classroom*, oportunizando dar continuidade aos conteúdos trabalhados nas escolas, de modo que todas as unidades escolares possam atender os estudantes. A direção da Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos, solicitou no dia 1º de abril uma reunião com a equipe técnica, onde discutiu-se estratégias necessárias diante do público educacional, de mais de 1.850 estudantes. As aulas na escola pararam antes do dia

4 Link de acesso: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/downloads/caderno-de-atividades> Acesso em: 04 out. 2020.

18 de março, pois nos dias 16 e 17 de março já estava programado a formação continuada que acontece bimestralmente, assim somente foram encaminhadas aulas programadas para dois dias. Atualmente, a escola está com o quinto caderno disponível para os estudantes tanto no modo impresso como no Facebook, para que os pais possam imprimir em casa evitando sair de seus lares.

A gestão da escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos preocupada com esta situação de pandemia, a qual ocasionou a suspensão das aulas, entra em contato com a SEMED, para informar as estratégias que estão sendo utilizadas pela escola, dentre elas se encontra a organização de novos cadernos de atividades visando dar continuidade aos conteúdos, curriculares. Para a realização das atividades complementares, a direção e equipe técnica passaram a realizar reuniões, por meio de vídeos conferências e o resultado se configurou na entrega de atividades complementares e da disponibilização de 6 cadernos elaborados pela escola. Para atender as necessidades, a escola municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos movimentou os professores que diretamente de suas casas produziram orientações que foram postadas, no *Facebook* da unidade escolar e também foram impressas, para que todos os educandos continuem realizando os estudos.

A escola Municipal prof. Licurgo de Oliveira Bastos entregou o primeiro caderno de atividades, no dia 8 de abril de 2020, data em que foi disponibilizado uma lista de controle, com nome do estudante e turma em que estuda, para os responsáveis assinarem e registrarem o contato telefônico na frente para facilitar posterior contato com as famílias. Esta lista foi realizada para atender os pais que declararam não terem condições de baixar e/ou imprimir os cadernos de atividades, para que posteriormente pudessem buscar o material impresso. Diante da liberação pela SEMED para a utilização de diferentes mecanismos tecnológicos para atender os educandos, a direção e equipe técnica

orientaram os professores para utilizarem WhatsApp, o qual está sendo utilizado pelos estudantes da Educação Infantil ao 9º ano, pelo qual estão sendo encaminhados vídeos com orientações dos cadernos de atividades da SEMED e para orientações dos cadernos de atividades que a escola produziu.

Os professores da Educação Infantil preparam os materiais para serem encaminhados para os pais dos estudantes e estes são repassados para a coordenadora Sílvia Regina que revisa todo o material que posteriormente é postado para os pais dos educandos. O grupo também pode ser utilizado pelos pais, para tirarem as dúvidas. A escola que foi propulsora na utilização da plataforma *Moodle* na rede municipal, tem atendido os professores no planejamento pela plataforma.

Porém, a escola entendeu, que todas estas estratégias ainda poderiam não atender todos os educandos, buscou parceria com a empresa de programação de aplicativos Startup *Avisa.ai*, em que o marido de uma das professoras da escola trabalha. O programador Cezar organizou os dados dos professores e dos educandos no programa *Avisa.ai*, que é uma plataforma que permite que os pais e estudantes se comuniquem com os professores tirando suas dúvidas. A utilização desse aplicativo nos auxiliou no atendimento diferenciado, pois os professores acompanharam os estudantes, mantendo a comunicação em tempo real, mesmo sem estarem na escola, e um diferencial da plataforma é que o primeiro contato é realizado pela plataforma e quem o faz é um robô programado para direcionar todas as ações, que devem ser realizadas pelos responsáveis dos educandos na escola Licurgo. A partir do dia 22 de abril os pais e educandos já tiveram acesso a mais esta ferramenta educacional.

As escolas estaduais de acordo com a secretária, estão recebendo as atividades por meio de plataformas organizadas pela Secretaria de Estado de Educação (SED), sem a disponibilização de material impresso. A escola particular Raul Sans de Matos, desde o



início da quarentena, também se organizou de modo que os professores no horário de aula ficassem à disposição de seus educandos, para tirarem as dúvidas e para darem continuidade com as explicações dos conteúdos curriculares. As aulas na escola Raul Sans de Matos são transmitidas por meio de vídeo aulas no *Hangouts* e *Classroom*, com momento de interação entre estudantes e professores, que buscam sanar as dificuldades apresentadas diante da pandemia.

Nesse período de quarentena, o colégio Raul Sans de Matos inclusive contratou uma professora para a disciplina de Biologia, pois a professora anterior saiu para assumir a direção de uma escola estadual. Os educandos do colégio Raul Sans de Matos, têm aula e atividades todos os dias, e os professores estão encaminhando atividades avaliativas de todas as disciplinas. Em conversa com os estudantes do 3º ano B, da referida escola de ensino médio percebe-se, que estão bastante envolvidos com as atividades e demonstram estar preocupados, pois irão prestar ENEM visando o ingresso na universidade no ano de 2021.

O ano de 2020 fica marcado, como um ano atípico para todos os segmentos, sobretudo na educação. Por isso, entende-se que as estratégias aqui elencadas, para que os educandos não fiquem sem estudar, estando em contato com os conteúdos trabalhados na escola. As universidades de Campo Grande (MS) não ficaram de fora desse envolvimento virtual que modificou os encaminhamentos que antes eram 90% presencial, passando para 100% de aulas virtuais e as propostas de atividades passaram a ser enviadas pelas mídias. Acredita-se, contudo, que os universitários já estavam mais preparados, pois possuíam essa rotina em que os professores já lhes enviavam trabalhos e atividades constantemente via mídias tecnológicas.

O mestrado profissional em educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), assim que foi decretado a quarentena,

passou a marcar as aulas via *hangouts* e continuou a enviar os textos de estudos de cada disciplina. Após as *lives* com interações, os docentes solicitam ao término da disciplina um artigo, que posteriormente pode ser utilizado em seminários, simpósios e em publicações de revistas. As aulas dos cursos regulares seguem o mesmo padrão, de aulas agendadas por meio das tecnologias, fazendo-se necessário que estudantes e professores busquem se adequar, para que o ano escolar não seja interrompido diante da pandemia. A UCDB (Universidade Católica Dom Bosco), UNIDERP (Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal) e Anhanguera aderiram o mesmo padrão de aulas *online*, colocando os acadêmicos para além de estudarem, também aprenderem a dominar as tecnologias que antes não faziam parte do contexto de muitos. As aulas nestas universidades são postadas em uma plataforma de acesso dos acadêmicos e docentes, facilitando a interação de ambas as partes. É nessa plataforma, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que os acadêmicos das universidades estão recebendo material para leitura e avaliações. Após a realização das avaliações, o ambiente fecha para acadêmicos e apenas os professores, continuam com acesso para correção das atividades.

## O TRABALHO DE MEDIADOR DO PROFESSOR EM MEIO A QUARENTENA

O trabalho dos professores em Campo Grande (MS), ganha uma nova proporção, tendo em vista o período de quarentena em que vive o país, e para se adaptarem ao distanciamento da sala de aula novas estratégias foram, e continuam sendo elencadas para que os estudantes continuem tendo acesso aos conteúdos e as aulas, trazendo à tona as experiências do fenômeno vivenciado.

Assim, a fenomenologia, que é a busca por se entender o fenômeno segundo Husserl (2008), dará a sustentação metodológica da pesquisa. O que aparece na consciência é o fenômeno. Fenômeno que significa trazer à luz, colocar sob iluminação, mostrar-se a si mesmo em si mesmo, a totalidade do que se mostra diante de nós (MOUSTAKAS, 1994, p. 26).

Para se adequarem a esse momento, os professores da escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos, passaram a ter reuniões, por meio de live com a direção e coordenação, para fazerem uso de outras estratégias, de modo que o trabalho pedagógico não parasse em meio a quarentena.

Todo esse envolvimento vivenciado pelos professores da Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos, demonstra, que o professor ao se permitir estudar e renovar seus conhecimentos, se encontra aberto para novas experiências como essa de dar aula e fazer todos os encaminhamentos necessários, por meio das mídias. Chartier (2000) enfoca a respeito da importância, do professor estar pronto para mudanças, que constantemente ocorrem no meio educacional. É preciso segundo a autora saber aproveitar as mudanças, utilizando-as em favor da prática escolar. E é isso que os professores da escola municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos estão fazendo, aproveitando a quarentena para utilizar as tecnologias como estratégias de aula.

Os professores não estão sendo substituídos pelas tecnologias, mas sim utilizando-as a seu favor e a favor dos estudantes. O que nos faz concordar com Libâneo (2012), ao relatar que a escola vivencia momento de transformações socioeducativas, adequando-se ao contexto social em que se encontra. Fazer uso de live, de aulas por meio de *links* é uma novidade, para os estudantes da rede municipal de Campo Grande (MS), mas é uma maneira de estimular que mesmo distantes se sintam estimulados para aprenderem por meio dos aplicativos que os professores estão disponibilizando. Scherer (2015, p. 6) indaga que "[...] tecnologias e aulas, no sentido de integração,

não são elementos disjuntos, se misturam, tornam-se algo único, constituem um ambiente de aprendizagem”. Todo esse envolvimento no ambiente midiático oportuniza que ambos professores e estudantes se comuniquem, aprendam, por meio das tecnologias digitais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apensar do atual contexto em que se vive diante da pandemia, é importante focar, que mesmo em tempos de desafios é possível ensinar, e o caminho principal para que o processo de ensino e aprendizagem tenha continuidade, a constante renovação dos conhecimentos por parte dos professores é fundamental, para que possam propor, atividades que mesmo de longe despertem, o prazer para que o processo de ensino e aprendizagem não pare. Esta pesquisa nos possibilitou entender que a direção, equipe técnica e os professores da escola municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos se encontram em sintonia e principalmente que compreendem a gravidade da quarentena, consecutivamente a falta dos educandos no ambiente educacional.

As estratégias envolventes e as sequências de atividades propostas pela escola municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos, pelo colégio Raul Sans de Matos e as Universidades estão contribuindo para garantir a continuidade do ano letivo, mesmos que os educandos não estejam em sala de aula.

O coronavírus continua se alastrando em todo o país e em Campo Grande (MS), não está sendo diferente, fazendo-se necessário que se cumpra o que a OMS tem solicitado à todas as nações, “fiquem em casa e mantenham as mãos sempre higienizadas utilizando álcool em gel e muito sabão”.

As aulas continuam suspensas e os estudantes e professores em quarentena, o governador de MS, antecipou as férias do mês de julho para o mês de maio, como mais uma medida estratégica para que os estudantes e professores pudessem dar uma parada para recuperar os ânimos diante do contexto com as aulas virtuais. As aulas e acompanhamento virtual, nem sempre e possível ser acessado por muitos pais, pois não conseguem acesso de suas residências aos aplicativos que estão sendo utilizados. Diante de todo esse contexto de incertezas e de imprevistos que estamos vivendo é preciso que escola e comunidade estejam unidas e em diálogos constantes, pois se cada um fizer o que está ao seu alcance o impacto em relação ao conteúdo será menor.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Cleverson; KELLER, Vicente. *Aprendendo a Aprender: Introdução à metodologia científica*. 11. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: Le cas de l'enseignement de La Lecture. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation: Innovation et réseaux sociaux*. INRP, n. 34, p. 41-56, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. *GRAMSCI: Um estudo sobre seu pensamento político*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: EDUC/Moraes, 1989.

MOUSTAKAS, Clark. *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications Ltda, 1994.

SCHERER, Suely. Integração de Laptops Educacionais às Aulas de Matemática: perspectivas em uma abordagem. In: ROSA, Maurício; BAIRRAL, Marcelo Almeida; AMARAL, Rúbia Barcelos (Orgs.). *Educação Matemática, Tecnologias Digitais e Educação a Distância: pesquisa contemporâneas*. São Paulo: Editora livraria da Física, 2015. p. 163-186.



# 29

*Cliciane Magalhães da Silva  
Ana Deuza da Silva Soares  
Jamilla de Nazaré de Oliveira Almeida*

**O que esperar quando  
o inesperado acontece?**  
Reflexões de como a pandemia  
mudou nossa rotina

**Resumo:**

No presente trabalho apresentamos uma análise reflexiva sobre como o cenário atual da pandemia do COVID-19 impactou a rotina pessoal e profissional de três discentes do curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC) da Universidade Federal do Pará. Em seguida, fazemos um relato do mapeamento das aprendizagens experienciadas durante o período que vivenciamos durante a pandemia. Finalmente, propomos analisar qual é o melhor caminho para a nossa realidade, visto que provavelmente haverá perdas e prejuízos, porém como estamos vivendo um momento atípico e imprevisível, devemos é preciso focar em se conectar consigo mesmo, com a família e com o que nos faz sentir bem.

**Palavras-chave:** Pandemia, Rotina pessoal e profissional, Educação Digital, Narrativas.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nosso propósito neste trabalho é fazer uma análise reflexiva sobre como o cenário atual da pandemia do COVID-19, que confinou grande parte da humanidade em casa, criando novas dinâmicas de relações afetivas e especialmente profissional, impactou a vida de três discentes do curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC) – do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI-UFPA) – e estabeleceu uma nova rotina, a qual pensaram que não seria atingida por tal vírus no que tange à forma de se relacionar com o mundo a sua volta.

Primeiramente, é necessário discorrer um pouco sobre a trajetória pessoal das três colegas de turma que se encontraram na referida Universidade, durante o processo seletivo de mestrado ocorrido no final de 2019, pois isto evidencia a nossa escolha profissional, bem justifica a nossa pesquisa: “A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leituras, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade” (NÓVOA, 1995, p. 13).

Cliciane Magalhães iniciou sua trajetória profissional há 10 anos – e até os dias atuais continua – como professora, lecionando a disciplina de Ciências na rede Municipal de Capitão Poço – Pará, sua terra natal, o que também lhe motiva a buscar pelo melhoramento profissional, para contribuir como cidadã para o lugar onde nasceu e se criou, compartilhando do que sugere Paulo Freire, quando enfatiza que:

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou fazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno hoje que sonha com ensinar amanhã ou como aluno hoje que já ensina

hoje devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos (FREIRE, 2005, p. 90).

Há 14 anos se formava em Biologia a coautora Ana Deuza Soares, que já sonhava em ser professora de Ciências. Como professora, teve a oportunidade de sair da cidade de Belém do Pará, onde nasceu, e de percorrer quase todo o Marajó atrás do entendimento acerca dos saberes docentes e pela reflexão sobre sua prática, uma vez que ser professor também implica em “saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e me consciencializar do lugar que ocupo na sociedade” (ALARCÃO, 2013, p. 24). Atualmente, trabalha no município de Salvaterra-Pará e continua sua busca por um aperfeiçoamento profissional.

Jamilla Almeida nasceu em Belém-PA e se formou em Pedagogia, assim que terminou o curso no ano de 2014, passou no concurso de Primavera-PA, que é um município do interior do estado do Pará, onde trabalha atualmente. Neste lugar mais aprendeu do que ensinou, pois “[...] educar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p. 22). E neste processo tem aprendido mais com meus alunos sobre a vida e o mundo.

No momento em que o vírus se espalhava pelo mundo, estávamos muito ansiosas com a expectativa de saber o resultado da seleção do mestrado profissional do PPGDOC. O sentimento coletivo era de que um sonho estava se realizando; em nossas cabeças, já pensávamos em como organizar o que iria acontecer: disciplinas, conteúdo, leituras, tudo para não deixar o trabalho acumular e depois poder dedicar mais tempo a produções científicas, qualificação, e enfim a dissertação. Por isso compreendemos, como diz Cunha (1997), que isso acontece porque, à medida que relatamos os fatos vividos por nós mesmos em diferentes contextos, reconstruímos a trajetória percorrida,

dando-lhes novos sentidos e significados. E isso cada uma de nós experienciou de forma diferente, mas em alguns momentos, os relatos e sensações eram muito semelhantes, com alegrias e prazer.

Porém em dezembro de 2019, por meio das mídias sociais e televisivas, tivemos conhecimento das primeiras ocorrências do Coronavírus (COVID-19), cujos primeiros casos foram identificados na China, tendo como primeiro epicentro do vírus a cidade de Wuhan. Os primeiros sintomas pareciam um tipo de pneumonia sem causa definida e foram reportados à Organização Mundial da Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. Nove dias depois foi identificado um novo vírus, o Sars-CoV-2.

De início, não se tinha uma dimensão do quão perigoso seria esse vírus, por isso, chegamos a acreditar que logo seria resolvido, porém, ele se espalhou de maneira exponencial, atingindo também o Brasil. Com mais de 4 milhões de pessoas já diagnosticadas com o COVID-19 só aqui no Brasil (BRASIL, 2020), levando uma corrida ao sistema de saúde brasileiro, que logo veio ao colapso.

Belasco e Fonseca (2020) ressaltam que ainda é desconhecida a evolução viral e patogenicidade do SARS-CoV-2, embora com letalidade baixa em torno de 3%, a transmissibilidade se apresenta alta. No entanto, os estudos inferem a possível transmissibilidade animal-humano e humano-humano. Para a autora, é provável que outros Coronavírus afetem periodicamente humanos, devido à alta prevalência das infecções, ampla distribuição do vírus, diversidade genética, recombinação frequente de Coronavírus e aumento da interface homem-animal.

A única alternativa a se tomar naquele momento era a prevenção, já que tínhamos a certeza de que a transmissão costuma ocorrer no contato com os infectados por meio de secreções, como: gotículas de saliva, espirros, toque ou aperto de mão, contato com objetos

ou superfícies contaminadas, dentre outras maneiras; sabíamos ainda que o período médio de incubação do vírus era de 5 a 14 dias. Esta doença possui uma letalidade que aumenta de acordo com a idade da pessoa acometida e com as comorbidades presentes, sendo os pacientes portadores de doenças crônicas com maior taxa de mortalidade, como salienta o excerto abaixo:

A transmissão acontece de uma pessoa doente para outra ou por contato próximo por meio de: Toque do aperto de mão; Gotículas de saliva; Espirro; Tosse; Catarro; Objetos ou superfícies contaminadas, como celulares, mesas, maçanetas, brinquedos, teclados de computador etc. Caso você se sinta doente, com sintomas de gripe, evite contato físico com outras pessoas, principalmente idosos e doentes crônicos e fique em casa por 14 dias. Só procure um hospital de referência se estiver com falta de ar (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Segundo Friede (2020), desde a pandemia de gripe espanhola, o mundo não se via diante de uma situação tão grave, com reflexos em todas dimensões que compõem a vida humana em sociedade: política, economia, segurança, educação, cuidados psicológicos, dentre outras, mas a pandemia que estamos vivenciando hoje é seguramente a primeira em um mundo globalizado.

A atual pandemia do vírus SARS-CoV-2, que transmite a doença Covid-19, pode ser considerada como o maior desafio que a humanidade já enfrentou, desde os desastres da peste negra no final do século XIV (um surto bacteriano transmitido por pulgas de ratos contaminados, que levou a óbito entre 75 a 200 milhões de pessoas na Eurásia, incluindo um terço da população europeia) e, principalmente, das diversas pandemias virais de gripe que a humanidade testemunhou (FRIEDE, 2020).

Em relação ao COVID-19, uma difusão de desinformação por meio das mídias sociais de notícias não verificadas gera confusão, pois a velocidade de compartilhamento dessas notícias está associada



aos sentimentos de indignação ou mesmo medo do futuro. E por essa razão, as chamadas Fake News contribuem para a divulgação, criação e compartilhamento de informações pelas mídias sociais de notícias duvidosas ou mentirosas (SOUSA JÚNIOR; PETROLL; ROCHA, 2019).

A evolução da comunicação ao longo das décadas e a facilidade de acesso acarretaram implicações não somente para o ambiente on-line como também para a realidade global. O problema é que esse tipo de informação se espalha e as pessoas acabam se expondo à doença ou a soluções falsas de remédios, tais como as “receitas milagrosas” enviadas pelo aplicativo WhatsApp em grupos de família que “fazer gargarejo de vinagre com água quente mata o vírus”, “tomar água com prata, pois, seria capaz de ‘sufocar’ o vírus” ou mesmo “fazer combos de ervas”, estes são exemplos de informações espontâneas repassadas por quem acreditou.

É preocupante quando se sabe que essas informações são organizadas politicamente por pessoas contrárias à política de isolamento social, e estão difundindo informações de maneira sistemática estimulando as pessoas a saírem de casa. Tais conteúdos encontram um terreno fértil nos sites de redes sociais (ELLISON; BOYD, 2013), visto que esse fenômeno ocorre envolto a um movimento no qual os utilizadores embasam conteúdos que reafirmam suas visões de mundo.

Essas informações são compartilhadas através dos aplicativos de mídias, como WhatsApp e Facebook, por isso, é fundamental aprender a compartilhar com responsabilidade, para controlar o nível de (des)informação que está circulando.

Em meio às incertezas da pandemia, no dia 02 de março de 2020, as aulas do mestrado começaram, com quatro disciplinas, sendo duas disciplinas obrigatórias, uma disciplina eletiva e uma atividade obrigatória, todas com datas previstas para finalizar em junho de 2020. Todavia o inesperado por nós e demais colegas do mestrado

aconteceu, no dia 17 de março de 2020, o Diário Oficial da União publicou a Portaria nº 343 (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020), que autoriza a substituição de disciplinas presenciais por aulas à distância com tecnologias de informação durante 30 dias, com possibilidade de prorrogação, devido ao aumento alarmante de pessoas infectadas pelo COVID-19.

Tivemos poucas semanas de aulas presenciais no IEMCI, com o estabelecimento da quarentena pelas autoridades estaduais, exigiu-se a adequação dos diversos setores para respeitar o distanciamento social e seguir todas as orientações do Ministério da Saúde.

Dessa forma, realizamos as atividades à distância da seguinte forma: uma das três disciplinas foi trabalhada por meio da plataforma *Google Classroom*, que é um sistema de gerenciamento de conteúdo, e as outras duas disciplinas e as atividades eram realizadas pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA-UFGA), sendo suspensos somente os Fóruns de discussões, pois se julgou necessário que estes ocorressem somente de forma presencial, devido às suas características mais peculiares.

Era um momento novo para cada uma de nós, pois tínhamos acabado de entrar em um mestrado, com pouca informação de como seria a metodologia de ensino remoto, durante as semanas de aulas presenciais, uma coisa que nós três tínhamos em comum: o fato de termos a necessidade de nos deslocar das cidades onde moramos e trabalhamos para Belém e assim assistir às aulas.

A proposta de ensino remoto seria uma experiência interessante, pois daria uma certa autonomia para organizar nosso tempo de estudo e facilitaria, pois não precisaríamos nos deslocar toda semana para a universidade.

Mantivemos uma parte das atividades acadêmicas, respeitando o desenvolvimento dos planos de ensino, seguindo o cronograma que nos foi apresentado no início de cada disciplina. Contudo, começaram ocorrer situações em que as dificuldades, dúvidas e incertezas foram quase sempre frequentes, como a demora dos professores em dar um retorno das atividades enviadas, o pouco contato com os professores, fazendo com que a motivação cada vez diminuísse, o que espelhou uma certa angústia no desenvolvimento e evolução das atividades, por falta de contato e diálogo.

O desafio de fazer atividades remotas com certeza nos fez desbravar a forma de desenvolver um bom trabalho, porém o que sempre pairava o pensamento era a preocupação com o bem estar da família, com amigos que estavam doentes, tornando o clima de incertezas ainda maior, fazendo com que o ambiente ficasse pouco confortável para nos adaptarmos com a nova dinâmica da escola onde cada uma de nós trabalha.

Então, em meados de abril de 2020, houve uma reunião virtual com a coordenação do PPGDOC e, em comum acordo com os professores que ministram disciplinas no atual semestre, foi decidido interromper temporariamente o envio de atividades das disciplinas obrigatórias, em virtude da necessidade das discussões que não poderiam mais ocorrer como antes.

Contudo, alguns professores mantiveram disciplinas para algumas turmas dentro do IEMCI, os quais sempre estiveram disponíveis para ajudar, incentivando-nos e defendendo a necessidade de superar o sentimento de distanciamento social, mostrando assim que é possível estar perto e ativo mesmo nos cenários digitais.

Deparamo-nos com leituras riquíssimas e detalhadas com abordagem de pesquisa narrativa, aprendizado e familiarização com os usos das ferramentas digitais, o que nos fez ter um olhar diferenciador

para a pesquisa científica, vendo como ela é importante e como ela pode ter esse viés dentro da narrativa.

Cabe ressaltar que uma das principais atividades orientadas pelos professores foi o desenvolvimento de mapas conceituais e mentais, bem como seus usos e importância, não só para colaborar com nosso trabalho em sala de aula. Tornam-se uma ferramenta de meta-aprendizagem, com a qual o estudante aprende a aprender e a visualizar lacunas na compreensão de determinado conteúdo, o que, por sua vez, favorece a busca de mais informações para esclarecer aquele conceito (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010; TOLENTINO MACHADO; CARVALHO 2020). Acreditamos também que é um mecanismo de importante organização e de compreensão de cada leitura, que será apresentado brevemente no tópico a seguir.

## MAPEANDO APRENDIZAGENS EM TEMPO DE PANDEMIA

Na disciplina *Pesquisa Narrativa no/do Ensino de Ciências e Matemática*, discutimos a entrevista narrativa como suporte metodológico para reunir dados empíricos para a pesquisa e trabalhar usando mapas conceituais. Aprendemos sobre os caminhos metodológicos e conceitos que podem embasar o trabalho de Dissertação.

Em se tratando de Mapas conceituais, Freitas Filho (2007) diz que todo embasamento relacionado ao uso de Mapas Conceituais tem por base o quadro teórico da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Para Ausubel (1963), a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se relaciona de alguma maneira (não literal e não arbitrária) com as informações preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende, ocorrendo uma interação entre elas. Sua

teoria da Aprendizagem Significativa tem como base o princípio de que o armazenamento de informações ocorre a partir da organização dos conceitos e suas relações, hierarquicamente dos mais gerais para os mais específicos.

Conforme Souza e Boruchovitch (2010), os mapas conceituais evidenciam a ocorrência de uma reorganização cognitiva, porque os conceitos são estendidos em seus significados e as relações proposicionais são alteradas. São caracterizados por objetos (representados por figuras geométricas) e palavras ou frases de ligação, sendo estas colocadas entre os objetos, a fim de lhes dar sentido. As frases e as palavras de ligação são as principais características que os diferenciam de outras formas de representação visual do conhecimento (AMORETTI; TAROUCO, 2000).

Compreende-se que uma boa narrativa deve “convidar” o leitor a refletir sobre as suas próprias experiências de vida, buscando se perguntar como aproveitaria algo do que está sendo narrado para a sua própria vivência profissional ou pessoal? E isso acontece quando “o leitor de uma história conecta com ela reconhecendo os detalhes, imaginando as cenas nas quais esses detalhes poderiam ocorrer e reconstruindo-as a partir de associações com lembranças próprias de detalhes similares” (GONÇALVES, 1999).

Pode-se encontrar na literatura pedagógica diversas obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores, com uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível (NÓVOA, 2000). A narrativa é o melhor modo para representar e entender a experiência, pois ela representa histórias vividas e contadas (CONNELLY; CLANDININ, 2008; CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Carter (1995, p. 326), argumenta ainda que a narrativa:

Pode bem ser uma maneira de obter a riqueza e indeterminação de nossas experiências como professores e a complexidade de nosso entendimento do ensino e de como os outros podem ser preparados para se engajar nessa profissão. Além do mais, com a vigorosa ênfase no conhecimento sobre ensino, a história pode representar uma maneira de conhecer e pensar o que é particularmente adequado para explicar a compreensão prática dos professores, isto é, o conhecimento que emerge da ação.

Por meio dessas experiências, pretendemos buscar o conhecimento da Ciência com referências que possam dar suporte para elaboração do projeto de pesquisa de cada uma de nós, no qual será possível analisar como se mobilizam e colaboram gestores, técnicos e professores, de uma escola para implantar uma escola reflexiva, bem como o dinamismo pedagógico de temas diversificados.

Individualmente, cada uma de nós já havia tido um contato com a elaboração de mapas conceituais em outros momentos de nossas vidas acadêmicas – e até mesmo de trabalho –, também no mestrado, em uma de nossas disciplinas o professor nos apresentou um programa para ajudar na estética do mapa, porém cada mapa conceitual criado e enviado evidencia nossa evolução, pois, a compreensão dessa nova metodologia é favorecida pela prática.

Desse modo, a pesquisa narrativa, segundo Connelly e Clandinin, (1995), trata da reconstituição de histórias vividas/compartilhadas pelos participantes da pesquisa, por aqueles que narram suas experiências e por aquele que as interpreta, face a questões e objetivos de pesquisa.

Nesta perceptiva, o material empírico coletado é tratado à luz da proposição teórica da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2011), para a qual é plausível adotar como procedimentos sequenciados: (i) leituras exaustivas para identificar os elementos comuns, capazes de serem unitarizados em um conjunto



de informações que venham a ser similares na investigação; (ii) leituras expressas nos materiais, categorizar os textos com maior familiaridade, conforme a percepção dos investigadores, alinhando-se ao objetivo de pesquisa proposto; (iii) e, por fim, agrupar categorias em eixos analíticos, com maior amplitude, diálogo e concretude de informações, de modo a trazer as reflexões, argumentos e convergências com a literatura da área.

Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e, por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera metatextos analíticos que irão compor os textos interpretativos (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

As atividades solicitadas durante o período de ensino à distância foram realizadas com êxito, em que os feedback recebidos sobre os mapas conceituais traziam comentários que estes estavam bem elaborados e evidenciavam a apropriação dos conceitos nele discutidos, comentários que destacavam um “Parabéns!”, o que nos motivou cada vez mais a trabalhar em caráter de equipe para dar continuidade nas semanas seguintes, em que uma colega apoiava a outra; e apesar das dificuldades enfrentadas, em nenhum momento pensamos em desistir.

No atual cenário que estamos vivendo, de cortes, congelamento e perdas de vagas ou de instituições, seguindo as regras impostas pelo atual governo, cursar mestrado, além de ser um desafio, é sobretudo uma vitória. Devido estarmos em quarentena e com as atividades escolares suspensas, a continuação das disciplinas disponíveis naquele momento foi essencial para nos mantermos ocupadas e por um

momento esquecermos a tragédia que está ocorrendo por causa da pandemia que assola o mundo.

## MUDANÇAS NA ROTINA PROFISSIONAL

Na legislação brasileira atual está configurado que o trabalho de professor deve assentar-se em uma visão de conjunto com o cenário social em que atua ou atuará, bem como com as situações locais, que sejam portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo, necessitam ter, além de uma formação científica e cultural apropriada, uma formação didático-pedagógica sólida e que atuem com ética e consideração pelas diversidades (GATTI et al., 2019)

Os professores tiveram que se adaptar e aprender novas técnicas, bem como desenvolver novas práticas, alterando sua dinâmica. Sentimos isso enquanto acadêmicas do mestrado e como professoras da escola pública básica, onde surgiu a necessidade de o professor lidar com novas tecnologias de forma muito rápida, em um curto período de tempo, sendo cobrados a preparar aulas para trabalhar de forma remota e a entender as plataformas digitais, para evitar que os alunos sejam prejudicados. Com o intuito de que todos pudessem continuar estudando durante o período em que não podiam sair de casa.

Entre os meios que estão sendo mais utilizados, utilizamos os grupos de WhatsApp, por entender que esse seria o meio mais fácil de me comunicar com os alunos, mas logo de início houve um grande problema, pois, quando se trabalha em uma escola da zona periférica, constata-se que a maioria dos alunos não tem celular ou acesso à internet, então junto com a gestão da escola, foi preciso

pensar em estratégias a serem trabalhadas para alcançar o maior número possível dos alunos. Logo, as transformações nos campos científico, tecnológico, econômico, político, social e cultural “definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores” (CUNHA, 2013, p. 622).

Como professoras da Educação Básica no Ensino Fundamental I e II, tivemos que lidar com a realidade dos estudantes do ensino público, principalmente do ensino municipal, onde o ensino com aulas remotas é algo novo.

Juntos com outros professores, começamos a mobilizar os pais dos alunos, por meio de contato, tendo como ponto de partida as redes sociais, devido ao seu maior alcance, para tentar explicar a situação e que precisávamos da colaboração de todos.

Foi inevitável uma mudança radical na nossa forma de trabalhar, em que o ponto mais conturbado foi o fato de deixar de ensinar presencialmente, para encontrar uma maneira que cada uma de nós se sentisse mais segura para lecionar de forma digital à distância.

Tivemos que inovar, contudo toda inovação tem uma intencionalidade “deliberada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo que resulte em melhoria no âmbito da instituição escolar, em suas estruturas e processos, visando ao êxito de sua função social” (FARIAS, 2006, p. 36).

Algumas dificuldades emergiram, pois, no caso das apostilas, as atividades montadas para os alunos deveriam proporcionar condições de propiciar autonomia para o alunado, lembrando que grande parte não tem suporte familiar suficiente, pois a maioria está trabalhando.

Não fomos devidamente preparadas enquanto profissionais votadas para o ensino remoto e, se pensarmos bem, não tivemos

sequer tempo para refletir melhor sobre o que valeria a pena ensinar e o que seria melhor postergar, devido ao cenário enfrentado.

Fomos ordenadas de que era necessário preparar as aulas à distância, dando continuidade ao que já havia passado, tornando-se um desafio ter que transitar em outro ambiente que não o presencial, com o qual estávamos acostumadas. Durante esse período inicial da pandemia, não tivemos encontros com a gestão para que pudéssemos refletir melhor sobre as decisões, portanto, as orientações eram repassadas via grupos escolares por meio de plataformas digitais, mesmo com alguns professores não estando de acordo, acabamos seguindo o planejado e nos dedicando para fazer essa ponte entre professor e aluno, o que nos leva a refletir sobre o que nos diz Nóvoa (2020):

Os problemas educativos, agora expostos com nitidez pela pandemia, não são novos. Estamos, sim, a assistir a uma aceleração da história. Os próximos tempos vão ser marcados por mudanças profundas. Hoje, mais do que nunca, precisamos de universidades com grande autonomia e liberdade, com espírito crítico, comprometidas com a inovação pedagógica e o reforço do espaço público da educação.

Logo, ponderamos que essa realidade se deu em todos os níveis de educação, levando à reflexão e reorganização nas aprendizagens essenciais para formação humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto exposto, como mestrandas e professoras da escola básica, compreendemos que mesmo com a globalização e as tecnologias de comunicação e informação proporcionando avanços no modo de vida das pessoas e, conseqüentemente, no trabalho e na educação, por exemplo, com o desenvolvimento dos trabalhos virtuais,

concluímos que a presença do professor é indispensável, por suas peculiaridades, metodologias e representatividade.

Para estudar de maneira remota, é preciso ter motivação, autonomia, apoio, recurso e outros apontamentos para realização das atividades, destacando que a escola é um lugar onde, além dos componentes curriculares, há a socialização, a qual está sendo muito afetada nesse momento e é fundamental para proporcionar um bom fortalecimento da identidade e cidadania do ser humano em sua plenitude.

Precisamos conter a ansiedade, porque ninguém aprenderá de forma imediata, estamos em um processo de adaptação, isso leva tempo. Temos que aliviar um pouco a pressão, pois, nesse momento iremos aprender mais com a vida, que demorará a ter a mesma rotina que estávamos acostumados.

Devemos analisar qual é o melhor caminho para a nossa realidade, visto que provavelmente haverá perdas e prejuízos, porém como estamos vivendo um momento atípico e imprevisível, é preciso focar em se conectar consigo mesmo, com a família e amigos, e com o que nos faz sentir bem.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2013. p. 171-189.

AMORETTI, M.S.M.; TAROUÇO, L.M.R. Mapas Conceituais: modelagem colaborativa do conhecimento. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, v. 3, n. 1, p. 67- 71, 2000.

AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton, 1963.

BELASCO, A.A.G.S.; FONSECA, C.D. Coronavírus 2020. *Revista brasileira de enfermagem*, v. 73 n. 2, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Secretaria de Vigilância à Saúde (SVS)*. Guia de vigilância Epidemiológica. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Sobre a doença: O que é COVID-19*. 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso em: 20 set. 2020

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 - COVID-19. 2020. Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 20 set. 2020

CARTER K. The Place of story of teaching and teacher education. *Educational researcher*, v. 22, n. 1, p. 5-18, 1995.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, Y.; CLANDININ, D. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona. Laertes, S.A. de Ediciones, 2008. p. 11-59.

CONNELLY, F. M. e CLANDININ, D.J. Relatos de Experiência e O investigación Narrativa. In: LARROSA, J. (org.) *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación, Barcelona: Editorial Laertes, 1995

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2. Jan.-dez. 1997.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, n. 3, p. 609-625, jul.-set. 2013.

ELLISON, N. B., & BOYD, D. M. (2013). Sociality through social network sites. In: DUTTON, W.H. (Ed.). *The Oxford handbook of internet studies*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

FARIAS, I.M.S. *Inovação, mudança & cultura docente*. Brasília: Liber Livros, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



FREITAS FILHO, J.R. Mapas conceituais: estratégia pedagógica para construção de conceitos na disciplina Química Orgânica. *Ciências & Cognição*, v. 12, p. 86-95, 2007.

FRIEDE, Reis. Uma reflexão sobre as medidas iniciais adotadas no combate à covid-19 no Brasil. *Revista Augustos*. v. 25 n. 51, 2020.

GATTI, B.A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. [S.l.: s.n.], 2019.

GONÇALVES, T.V.O. Uma Fresta Nos Bastidores: Investigando Questões Epistemológico-Metodológicas Na Construção de Uma Pesquisa. II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. *Anais...* São Paulo/Valinhos. Set. 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *A vida de professores*. Porto: Porto Editora, p. 11-30, 2000.

NÓVOA, A. E agora, Escola? *Jornal da USP*. 2020. Disponível em: [https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/?fbclid=IwAR2FqJ-bMRVruzT7wnk2Ez mhZ8HiNw83M\\_qKI9X6ev28BLL7Ac0ezZCU4zc](https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/?fbclid=IwAR2FqJ-bMRVruzT7wnk2Ez mhZ8HiNw83M_qKI9X6ev28BLL7Ac0ezZCU4zc) Acesso: 28 set. 2020.

SOUSA JÚNIOR, J.H.; PETROLL, M.D.L.M.; ROCHA, R.A. Fake News e o Comportamento Online dos Eleitores nas Redes Sociais durante a Campanha Presidencial Brasileira de 2018. In: *XXII SEMEAD – SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO*, USP, São Paulo, 2019. Anais [...], São Paulo, 2019.

SOUZA, N.A.; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 3, p. 795-810, 2010.

TOLENTINO MACHADO, C.; CARVALHO, A.A. Mapa conceitual como ferramenta de aprendizagem no ensino superior. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 110, p. 187-201, 2020.

# SOBRE O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA

## **Adilson Cristiano Habowski**

Doutorando em Educação na Universidade La Salle - Canoas/RS. Mestre em Educação pela Universidade La Salle - Canoas/RS. Possui o Ensino Médio na modalidade normal (Magistério), com habilitação para atuar como educador nas áreas de Educação Infantil e Séries Iniciais (2014); Graduação em Teologia pela Universidade La Salle - Canoas/RS (2017); e Especialização em Docência no Ensino Superior: Práxis Educativa pela Universidade La Salle - Canoas/RS (2019). Tem diversos artigos publicados na área da Educação em periódicos científicos com indexação nacional e internacional, e autor (e organizador) de livros nas interfaces de Educação e Tecnologias. Dentre os livros publicados, destacam-se: *Tecnologias e educação: conhecer o outro lado* (Editora Appris, 2020); *(Re)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica* (Pimenta Cultural, 2019); *As Tecnologias na Educação: (re)pensando seus sentidos tecnopoiéticos* (Pimenta Cultural, 2019); *Crianças e Tecnologias: influências, contradições e possibilidades formativas* (Pimenta Cultural, 2020). Parecerista ad hoc de diversos periódicos nacionais na área da Educação. Tem experiência na organização de dossiês temáticos em periódicos científicos e de livros. Possui experiência prática nas áreas de: Educação Infantil, Séries Iniciais, Ensino Religioso e na área de Pastoral Escolar, com ênfase em Formação humana; professor conteudista e professor validador. Seus interesses e experiências em pesquisas estão principalmente nos seguintes temas: tecnologias e educação; filosofia das tecnologias; crianças e tecnologias; teoria crítica; filosofia da educação; hermenêutica e educação; Ensino Religioso. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/UNILASALLE/CNPq. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5378-7981>.

*E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com*

## **Elaine Conte**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2012). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE, Canoas), atua também em cursos de licenciaturas. Faz parte da linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação. Líder do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação

(NETE/CNPq), com financiamento do CNPq e do Programa Pesquisador Gaúcho, da FAPERGS. Possui graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2003, 2005). Tem experiência na área de Educação e publicou livros, capítulos e vários artigos sobre formação de professores, Teoria Crítica, filosofia da educação, tecnologias digitais e educação, estética e performance, educação a distância. Destacam-se os livros *Aporias da performance do professor: metáforas e desterritorialização* (Editora Saarbrücken: Deutsche Nationalbibliothek, 2014); *(Re)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica* (Pimenta Cultural, 2019); *As Tecnologias na Educação: (re)pensando seus sentidos tecnopoéticos* (Pimenta Cultural, 2019); *Crianças e Tecnologias: influências, contradições e possibilidades formativas* (Pimenta Cultural, 2020); *Educação Permanente e Inclusão Tecnológica* (Pimenta Cultural, 2020). É membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle e do Grupo de Estudos sobre Filosofia da Educação e Formação de Professores - GEFFOP/CNPq. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0204-0757>.

*E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br*

# SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

## **Allan da Rocha Damasceno**

Bacharel em Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É especialista em Educação Especial da Universidade Federal Fluminense (UFF), orientador educacional e supervisor escolar, atuando na perspectiva da constituição / organização da escola democrática / inclusiva. Mestre e Doutor em Educação pela UFF. Concluiu uma bolsa de pós-doutorado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). É professor associado da UFRRJ, onde está vinculado institucionalmente ao Departamento de Educação de Campo, Movimentos Sociais e Diversidade (DECMSD). Foi o fundador e coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI). Integra o Observatório Estadual de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demanda Popular (PPGEduc) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), ambos da UFRRJ. É membro da Associação Brasileira de Pescadores em Educação Especial (ABPEE).

*E-mail: lepedi-ufrj@hotmail.com*

## **Ana Carolina Neumann Barbiero**

Discente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - nível de Mestrado/PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguçu (UNIGUAÇU- FAESI) e Geografia pela Universidade Paulista (UNIP). Atua como professora da Rede Municipal de Ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) no Município de Medianeira.

*E-mail: ana.barbiero9@gmail.com*

## **Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida**

Possui Graduação em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1984), Especialização em: Psicologia dos Distúrbios de Conduta (1986) e em Psicomotricidade Relacional Sistêmica (1998). Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000) e Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido pela Universidade Federal do Pará (2005), com obtenção do título de Doutora em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental. Atualmente é Professora efetiva

do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), da Universidade Federal do Pará. Atua na Faculdade de Educação Matemática e Científica, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas.  
*E-mail: anacrispimentel@gmail.com*

#### **Ana Deuza da Silva Soares**

É mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática UFPa, Belém.  
*E-mail: ana.soares@iemci.ufpa.br*

#### **Ângela Maria de Aguiar Sousa**

Professora de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal Vereador Clemente Ferreira de Castro, em Caetitê - Bahia. Professora de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Produção Textual, no Colégio Estadual Luís Prisco Viana, em Lagoa Real - Bahia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras, pela Unimontes, Montes Claros - Minas Gerais.  
*E-mail: angelcte@yahoo.com.br*

#### **Anna Helena Silveira Sonego**

Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Informática em Educação (PPGIE/UFRGS). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação (FACED/ UFRGS, 2019). Pesquisadora no Núcleo tecnológico digital aplicada a educação (NUTED/UFRGS) desde 2015. Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM, 2014). Graduação em Agropecuária: Agroindústria pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2009); Graduação em Formação de Professores para Educação Profissional pela UFSM (2010) e Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas para educação (UFSM, 2011). Pesquisas e publicações nas seguintes áreas: processo de ensino e de aprendizagem mediado pelos dispositivos móveis, M-Learning, formação de professores, arquiteturas e estratégias pedagógicas para educação.  
*E-mail: sonego.anna@gmail.com*

#### **André Luiz dos Santos**

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia; Mestre em Educação na Universidade Federal de Goiás e Doutor em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente Professor das disciplinas de Psicologia da Educação e Diversidade na Universidade Estadual de Goiás.  
*E-mail: andre.luis@ueg.br*

**Antonio Bosco de Lima**

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Pires (1983), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo (1988), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995), doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001), pós-doutorado pela UNICAMP na área de concentração História, Filosofia e Educação (2012), e pós-doutorado pela Universidade Federal de São Carlos na Linha de Pesquisa Teoria e Fundamentos da Educação (2020). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia e coordena o Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE). Tem experiência na Educação Básica como Professor e Diretor de Escola, e na Educação Superior ministra aulas na área Políticas e Gestão da Educação na graduação e no PPGEd/UFU está vinculado à Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação. Tem desenvolvido pesquisas com os seguintes temas: políticas educacionais, estado, democracia e controle social. Nestas áreas temáticas, resultantes de pesquisas, publicou livros pela Alínea, Xamã, Edunioeste, Edufu, Paco Editorial e Assis Editora. Escreve contos, crônicas e poesias, que é uma forma de se manter lúcido no mundo da produtividade acadêmica.

**Aparecido Fernando da Silva**

Mestrando do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Membro do Grupo de Pesquisas Políticas Públicas em Educação da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), especialização em Tutoria em Educação à Distância e Docência do Ensino Superior pela faculdade Única (2019), especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla pela Faculdade Única (2018). especialização em Gestão de Pessoas pela FECLÉ Don Domênico (2009) e graduação em Licenciatura em Pedagogia pela FECLÉ Don Domênico (2003). Atualmente é titular de cargo de assistente de diretor de escola (vice-diretor) na Prefeitura Municipal de Bertiooga, desde 2005. *E-mail: proffernando1@hotmail.com.*

**Beatriz Helena Dal Molin**

Professora da Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), de Cascavel-PR, nos cursos de Graduação e Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Mestrado e Doutorado. Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância da Unioeste/NEaDUNI e Coordenadora UaB. Mestre em Linguística Análise do Discurso, doutora em



Engenharia de Produção na área de Mídia e Conhecimento e pós-doutoramento em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

*E-mail: biabem2001@gmail.com*

### **Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**

Doutoranda (Bolsista - CAPES) no programa de Pós-Graduação em Educação - UNIVALI. Mestre em Educação pela mesma instituição. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar - Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU. Licenciada em Pedagogia - Universidade Nilton Lins. Membro dos Grupos de Pesquisa: Políticas e Práticas de Currículo vinculado ao PPGE da UNIVALI; Educação Estudos Ambientais e Sociedade GEEAS; Rede de jovens Pesquisador@s/Doutor@s em Educação Ambiental - REPDEA e da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental - ReaSul.

*E-mail: bruna\_siqueiras@hotmail.com*

### **Carla Botteon Catai**

É licenciada em Letras e mestranda em Linguística Aplicada, todos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Sua pesquisa de mestrado, que está na área de letramentos e ensino de Língua Portuguesa, procura traçar um perfil do corretor de redação em suas diversas esferas de trabalho, com o objetivo de caracterizá-lo enquanto profissão, a partir de entrevistas com esses profissionais. Atualmente, também é professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e corretora e atendente de redação em um curso pré-vestibular, ambos na rede privada.

*E-mail: cbotteonc@gmail.com*

### **Carla Geralda Leite Moreira**

Bacharel em Sistemas de Informação; Mestre em Estudos de Linguagens e Doutoranda na mesma área. Possui experiência no cenário de ensino, com destaque para pesquisas que contemplam os multiletramentos e a formação docente. Além disso, atua como consultora de tecnologia da informação, com ênfase em estruturação de redes, apoio aos administradores e técnicos de informática, suporte avançado a usuários e configuração de aplicações para o ambiente corporativo.

*E-mail: carlaleit33@gmail.com*

### **Carolina Lima Pimentel**

Pedagoga do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Professora de anos iniciais da Prefeitura de Rio das Ostras, Pedagoga formada pela UNESA e licenciada

em Ciências Biológicas pela UENF. Pós graduada em gênero e diversidade pela UERJ e Mestranda em ensino de ciências pelo IFRJ. Com atuação em Coordenação Pedagógica de programas educacionais da Prefeitura de Rio das Ostras ligados a correção de fluxo e formação docente.

*E-mail: carolsemedro@gmail.com*

### **Celia Maria Fernandes Nunes**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1987), Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1995), Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004), Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010) e Universidad Nacional de General Sarmiento. (2018). Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal de Ouro Preto atuando na Graduação e Pós-Graduação. É vice Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação e Profissão Docente (FOPROFI/DEEDU/UFOP), membro do Grupo de Pesquisas sobre Condição e Formação Docente (PRODOC /FAE/UFMG), membro da Red Docente de América Latina y el Caribe (KIPUS) e Rede Latinoamericana de Estudos Sobre Trabalho Docente (Rede ESTRADO).

*E-mail: celia@ufop.edu.br*

### **Célia Regina Machado Januzzi Loureiro**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, habilitação em Orientação Educacional. É Especialista em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes. Pós-graduada em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva pelo IFTM. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da UFRRJ. É Orientadora Educacional na Rede Municipal de Duque de Caxias desde 1998. Integrou a Equipe Diretiva da EMAD/DC-RJ como vice-diretora. Atuou também como Orientadora Educacional e Psicopedagoga no município de São João de Meriti. Integra atualmente o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) da UFRRJ.

*E-mail: celia.pedrov@gmail.com*

### **Claudeci De Paula De Almeida**

Mãe, esposa formada em pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco no ano de 2004. Atua na área educacional desde 1990, e em seguida fez especialização Psicopedagogia e Educação inclusiva, pela Universidade

Castelo Branco, Organização Didática pela FUNLEC, especialização em Coordenação pedagógica pela UFMS e Gestão escolar pela FAEL. No período de 2006 até 2013, no cargo de supervisora, participei de diversos curso no âmbito educacional, ministrados pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande- MS). Participei da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, dentre outras formações oferecidas pela MEC. Atuei como Tutora pela ULBRA, SOCIESC e UNIASSSELVI. Atualmente sou Diretora da Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos e mestrado em educação pela UEMS.

*E-mail: claupaulaalmeida@gmail.com*

#### **Cleuza Maria Reichert**

Aluna da Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Mestrado, da Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), de Cascavel-PR. Mestra em Ciências de La Educación, pela Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo – (UTCD) (2012). Graduada em Letras - Licenciatura Plena em Português e Inglês (2006). Pós-graduada em Educação Infantil (2003). Graduada em Serviço Social (2002). Docente da Rede Estadual de Educação do Paraná (SEED).

*E-mail: profcleuzareichert@gmail.com*

#### **Cliciane Magalhaes da Silva**

É mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática UFPA, Belém.

*E-mail: clicianemagalhaes12@hotmail.com*

#### **Daiane Caetano Costa de Aquino**

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena (2009), pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, especializações nível Lato Sensu em: Pedagogia Gestora com ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Escolar (2010); Orientação Escolar (2011) pela Associação Catarinense de Ensino e em Educação Pobreza e Desigualdade Social (2016) pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestra em Educação pela UNIVALI em 2019. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPPGE da UNIVALI, com interesse nas seguintes temáticas: Educação e Trabalho; Sentidos da Educação e do Trabalho; Juventude; Inserção Profissional e Trajetórias Profissionais.

*E-mail: daiannyaquino@hotmail.com*

**Danielli Maria Neves da Silveira**

Diretora Escolar no Centro Municipal de Educação Infantil Reino Encantado e Mestre em Educação pela Universidade do Oeste do Paraná- UNIOESTE (2019); Curso Formação de Docentes em nível médio na modalidade normal com área de atuação: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Wilson Joffre (2011); graduada em História pela Universidade Paranaense na forma de bolsista pelo Programa Universidade Para Todos - PROUNI (2014); graduada em Pedagogia na Universidade Cruzeiro do Sul (2019); especialista em Metodologia do Ensino Superior e EAD (2016), Educação Infantil (2017) e em EAD e Novas Tecnologias (2017). Pesquisadora da temática do Escola "sem" Partido.

*E-mail: daniellisilveira94@gmail.com*

**Dayanne Negrão Carvalho Ribeiro**

Graduada no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais - Biologia, pela Universidade do Estado do Pará, especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Pan-Americana, Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é professora de Biologia da Secretaria de Estado de Educação do Pará. Possui interesse em estudos sobre alfabetização científica, letramento científico, metodologias de ensino baseadas na investigação e sobre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (GECTSA-UFPA).

*E-mail: dayanenegraocarvalho@gmail.com*

**Débora de Castro Moreira Mesquita**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - Eicos, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IP/UFRJ). Integrante do grupo de pesquisa Mediatio - Núcleo Interdisciplinar de Mediações, Humanidades e Subjetividades vinculado à Escola de Comunicação da UFRJ. Possui graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

*E-mail: mesquittadebora@gmail.com*

### **Dyeniffer Jessica Bezerra Parisoto**

Psicóloga graduada pela Universidade Paranaense – UNIPAR (2017) e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2020). Atualmente é Psicóloga Responsável Técnica da Universidade Paranaense. Coordenadora do projeto de extensão universitária Intervenção Psicossocial e Desigualdade de Gênero, coordenadora do Núcleo de Diversidade de Gênero e Sexualidade do Conselho Regional de Psicologia da 8ª região. Atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia Histórico-Cultural; Desigualdade de Gênero; Mulheres.

*E-mail: dyenifferparisoto@gmail.com*

### **Eduardo Tavares Damas**

Professor do Colégio de Aplicação de Macaé e Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora. Licenciado e Bacharel em geografia pela UFF, Especialistas em Planejamento, gestão e implementação em educação a distância pela UFF, Mestre em geografia pela UFF.

*E-mail: edudamas@gmail.com*

### **Edith Gonçalves Costa**

É Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas pelo Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI/UFPA). Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Psicologia Educacional com Ênfase em Psicopedagogia Preventiva (UEPA) e em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (Faculdade Ipiranga). Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Belém e professora de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Pará, com atuação no Atendimento Educacional Especializado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE/Belém.

*E-mail: edithgcosta@hotmail.com*

### **Elizandra Daneize dos Santos**

Discente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Nível de Mestrado/PPGE na Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE. Possui Especialização Lato Sensu em Neuropedagogia (2014); Educação Especial: Deficiência Intelectual/Mental e Deficiências Múltiplas (2014); Psicopedagogia Institucional e Clínica (2015); Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais (2016); Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio/UFPR (2016). Graduada em Pedagogia na UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu (2013). Professora da Rede Pública Municipal de Ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

*E-mail: elizandraa\_schardosin@hotmail.com*

**Endell Menezes de Oliveira**

Doutorando e Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas na Universidade Federal do Pará (PPGECM-UFPA). Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Universidade da Amazônia. Representante da Sociedade Civil no Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), vinculado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Integrante do Projeto Banana-Terra/ Greenpeace Brasil e Anistia Internacional. Articulador Nacional de Mudanças Climáticas e Biodiversidade do Engajamundo. Integrante do Grupo de Estudos Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (UFPA).

*E-mail: endell\_menezes@yahoo.com.br*

**Edna Gama do Nascimento**

Graduada em Pedagogia (2009) e Especialista em Gestão da Educação (2014) pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Mestranda em educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana e professora da educação básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

*E-mail: ednagamaoff@gmail.com*

**Elisabeth dos Santos Tavares**

Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009), Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (1975), . Atuação por 25 anos na Educação Básica como professora, diretora de escola, supervisora de ensino e delegada de ensino de Santos. Líder do Grupo de Pesquisas Políticas Públicas em Educação da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Atualmente é colaborador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, professor titular do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, membro do Colegiado dos cursos de licenciaturas da Universidade Metropolitana de Santos, membro do Conselho Universitário da Universidade Metropolitana de Santos, coordenadora do núcleo de educação a distância da Universidade Metropolitana de Santos e coordenadora institucional do PIBID. Atuando principalmente nos seguintes temas: Política Educacional, Avaliação de Sistemas, Formação de Professores, Tecnologia e educação.

*E-mail: elisabeth.tavares@unimes.br.*



**Elisete Gomes Natário**

Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001), mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1994), graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1988). Atualmente é professora na graduação da Universidade Metropolitana de Santos e docente do Programa de Mestrado Profissional: Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos. Membro do GT: Brinquedo, Aprendizagem e Saúde – ANPEPP. Tem experiência na área de Psicologia e Educação, com ênfase em Formação Docente, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino aprendizagem, pesquisa, ciência, psicologia escolar, desenvolvimento humano.

*E-mail: elisete.gomes@unimes.br*

**Fádia Cristina Monteiro de Oliveira Silva**

Mestranda em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Pedra Branca/SC. Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amapá (2005) e graduada em Direito pela Faculdade Estácio Famap (2014). Especialista em Língua Portuguesa - PUC Minas (2009), em Educação - Faculdade Atual/AP (2005) e em Direito do Trabalho - Damásio (2018). Atualmente, atuo como professora de Língua Portuguesa da Escola de Tempo Integral Professor José Firmo do Nascimento. Com experiência na área de Letras e Pedagogia, atuando principalmente nas áreas de: metodologia do ensino de Língua Portuguesa, Linguística, Psicolinguística, Literatura Brasileira e da Amazônia, Análise do Discurso. Além de desenvolver projetos relacionados a tecnologias, Multiletramentos, Direitos Humanos e Direitos Sociais. E-mail: fadia-cris@hotmail.com

Fernanda Leite Trindade Brito Pontes. Licenciada em Letras: Português e Inglês, pela Faculdade de Filosofia de Campos (FAFIC - UNIFLU). Pós-graduada em Literatura, Memória Cultural e Sociedade, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – campus Campos-Centro. Mestranda em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redações do colégio GMT e professora de Redação do Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (INSA).

*E-mail: feletribrito@gmail.com*

**Genildo Pinheiro Santos**

Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (2007) e Mestrado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (2012). Atualmente é professor de Educação Física no Colégio Modelo do Governo do Estado da Bahia e Professor do IFBA-Campus Barreiras e

Doutorando em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física escolar, Sociologia do Esporte e Torcidas Organizadas de Futebol.

*E-mail: genildobahia@hotmail.com*

#### **Gislane Ferreira de Melo**

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1991), mestrado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (2002) e doutorado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (2008). Coordenadora do Programa Stricto Sensu e da Graduação em Educação Física da Universidade Católica de Brasília; Presidente do Fórum dos pesquisadores de Pós-Graduação da Área 21 (2019-2021). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Atividade Física e Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: atividade física, idosos, atletas, construtos psicológicos, psicometria, gênero.

*E-mail: gislaine.melo@gmail.com*

#### **Hélio Queiroz Daher**

Superintendente de Políticas Educacionais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - SUPED/SED; mestrando no Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); especialista em Gestão Sustentável do Turismo em Áreas Naturais, pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal (UNIDERP); graduado em Geografia (UNIDERP); Coordenador Estadual no ProBNCC em Mato Grosso do Sul pelo Ministério da Educação; Conselheiro Presidente do CEE/MS e membro da Frente do CONSED; conselheiro-membro do FNCEE.

*E-mail: heliodaher@gmail.com*

#### **Iara Mikal Holland Olizaroski**

Aluna da Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, Nível de Doutorado, da Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), de Cascavel-PR. Mestre em Letras, pela mesma Universidade (2017). Pós-graduada em Educação Especial (2009) e em Língua Portuguesa (2002). Graduada em Letras - Licenciatura Plena em Português e Inglês (1997). Docente no curso de Letras Libras/Libras - Licenciatura e Bacharelado do NEaDUNI/Unioeste/UAB; na Rede Estadual de Educação do Paraná (Seed) e; na Rede Municipal de Educação de Cascavel-PR (Semed).

*E-mail: iaramikal@hotmail.com*

**Jamilla de Nazaré de Oliveira Almeida**

É mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática UFPA, Belém.

*E-mail: jamilla.oliveira@iemci.ufpa.br*

**João Ricardo Fagundes dos Santos**

É Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - PPGL-UPF (2020). Graduado em Letras (habilitação Língua Portuguesa e Inglesa e Respectivas Literaturas), pela Universidade de Passo Fundo - UPF (2016). Realizou mobilidade acadêmica nos cursos Licenciatura em Ciências da Linguagem e Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto-Porto/Portugal (2014). Foi bolsista PIBID (UPF - Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e monitor do Programa Mais Educação. Atualmente trabalha como professor de Língua Portuguesa, Literatura e Redação, na Escola Redentorista Instituto Menino Deus e na Escola Notre Dame Menino Jesus. Também trabalha como assessor pedagógico e formador de professores pela SM Educação.

*E-mail: 115713@upf.br*

**Joana da Rocha Moreira**

Mestre em Educação pela UFRRJ no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Possui especialização em Educação Especial e Inclusiva pela UFF (2012) e em Orientação Educacional e Pedagógica pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2009), com complementação para Docência do Ensino Superior (2010). Graduada em Pedagogia pela UFRJ (2007) e graduada no Normal Superior com ênfase em Educação Especial pelo ISERJ (2007). Atuou como tutora na pós-graduação de deficiência intelectual CEAD (UNIRIO). Lecionou a disciplina de Educação Especial no curso de Pedagogia (PARFOR) na UFRRJ. Iniciou a prática com educação especial na ABBR (2006) no setor de estimulação pedagógica e leciona desde 2007 na Baixada Fluminense, atualmente é docente na rede municipal de Duque de Caxias. É pesquisadora no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI).

*E-mail: joanadaroamoreira@gmail.com*

**Juivalda da Silva Brasil**

Concluiu Mestrado na UFPA - Universidade Federal do Pará no Campus Bragança pelo PPGLSA- Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazonia (2018). Especialização em metodologias do Ensino

da Língua e Literatura Brasileira e Portuguesa no Ensino Fundamental pela Faculdade Atual (2016); Especialista em Mídias na Educação pela UNIFAP (2011), Especialista em EAD pelo SENAC (2011) e Especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Atual (2010) com graduação em Letras - pela Universidade Federal do Amapá (1995). Atualmente atua junto à Escola da rede pública do Estado. Tem experiência em docência do Ensino Superior na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, leitura, literatura, Linguística Aplicada e literaturas Portuguesa, Brasileira e da Amazônia. Atua junto a grupos de pesquisa da UEAP e UNIFAP com estudos sobre narrativas orais e cultura.

*E-mail: judivaldabrasil@gmail.com*

### **Juliana Bach**

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - Eicos, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IP/UFRJ). Integrante do grupo de pesquisa Coordenação Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos (CIEC), associado ao PPGCom/ECO - UFRJ e do grupo Mediatio - Núcleo Interdisciplinar de Mediações, Humanidades e Subjetividades, também vinculado à Escola de Comunicação da UFRJ. Graduação em Comunicação Social - habilitação Rádio e TV, pela Escola de Comunicação da UFRJ.

*E-mail: jubachv@gmail.com*

### **Karine Albano**

Mestre em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Graduada em Licenciatura em História pela Faculdade União das Américas (2011). Possui especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia, Metodologia do Ensino de História e Geografia e Docência no Ensino Superior. Atualmente é Professora concursada da Rede Municipal de Ensino (Fundamental I) no município de Matelândia, professora de História em Regime Provisório (PSS), pela Secretaria de Educação e Estado do Paraná, e professora na IES – Uniguaçu – FAESI.

*E-mail: k.albano@hotmail.com*

### **Katia Regina Koerich Fronza**

Doutora em Educação Científica e Tecnológica no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (2002). Pedagoga. Concurada, em 1994 na EAFRS, hoje Campus Rio do Sul do Instituto Federal Catarinense. Em 2010 coordenou

o Núcleo Pedagógico; atuou como docente no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí até 2018. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Superior, Educação Científica e Tecnológica. Temas de interesse e pesquisa: Ciência Tecnologia e Sociedade; Currículo; Equação Civilizatória; Educação Científica e Tecnológica; Ensino Superior; Projeto Político Pedagógico; Linguagem na Educação; Formação e Capacitação Docente.

*E-mail: katiarkronza@gmail.com*

#### **Kauan Taiar Schiavon**

É licenciado em Letras e mestrando em Linguística Aplicada, todos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Sua área de pesquisa se concentra em Linguagem e Educação e tem como interesse o estudo acerca de multiletramentos, linguagens e mídias, voltado para educação linguística. Atualmente, também é professor de Literatura e Redação para Ensino Fundamental II e Médio, ambos na rede privada.

*E-mail: kauan\_\_ts@outlook.com*

#### **Ketia Kellen Araújo da Silva**

Professora Colaboradora na Universitat Oberta de Catalunya (UOC) no Máster Universitario en Educación y TIC. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PGIE/UFRGS). Pós-Doutoranda, Doutora em Informática na Educação PPGIE/UFRGS, com período sanduíche na UOC. Mestre em Educação - Linha de Pesquisa Informática na Educação -PPGEDU/UFRGS . Graduada em Pedagogia, Licenciatura, UFRGS no ano de 2008, com intercâmbio na Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Participa como pesquisadora no Núcleo de Tecnologia Digital aplicado a Educação NUTED/UFRGS desde o ano de 2005 e tem experiências na área de Educação a Distância, Designer Instrucional, tutoria em EAD, Objetos de Aprendizagem, Arquiteturas Pedagógicas, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Competências digitais, Sistemas de recomendação de conteúdo e formação de professores.

*E-mail: ketiakellen@gmail.com*

#### **Leandro dos Santos Furtado**

Mestre em Docência em Educação em Ciências (UFPA), Graduado em Licenciatura Plena em Ciências Naturais com habilitação em Biologia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Foi monitor bolsista da disciplina Biologia e ensino de Biologia na Universidade do Estado do Pará.

E atualmente integra o Grupo de Estudos e Pesquisa Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente - GECTSA/IEMCI/UFPA.

*E-mail: leandro.furtado01@gmail.com*

#### **Leticia Rocha Machado**

Possui Graduação em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005), Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007). Concluiu o Doutorado em Informática na Educação (2013) e o Doutorado em Educação (2019) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui experiência e publicações na área de Educação, com ênfase em: Educação a Distância, Informática na Educação e Gerontologia Educacional.

*E-mail: leticiarmachado@gmail.com*

#### **Lilian de Oliveira Batista**

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Membro do Grupo de Pesquisas Políticas Públicas em Educação da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Pós Graduada em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP - A importância do Gestor Público na administração escolar e sua influência na aprendizagem dos alunos (2019) Pós Graduada em Informática Educativa pela Universidade Estácio de Sá (2016), Pós Graduada em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2013), Graduada em Pedagogia pela Universidade Santa Cecília (2008). Atuou na rede municipal de Santos como professora de Educação Infantil por 7 anos, Professora de Informática Educativa por 1 ano, como Coordenadora Pedagógica desde 2016, em escolas que atendem educação infantil, ensino fundamental I e II com atendimento dos alunos em período integral, atualmente Coordenadora Pedagógica no Núcleo de Jornada Ampliada Cais Milton Teixeira com alunos do ensino fundamental I e II no contra turno.

*E-mail: lilianbenevenuto@gmail.com*

#### **Lucia Helena Carvalho Gonzalez**

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Membro do Grupo de Pesquisas Políticas Públicas em Educação da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), especialista em gestão escolar pela Universidade Federal de São Carlos (2009), especialista em Educação Infantil



pela Unimonte (2002), Graduação em Pedagogia pela UNIMES (1979) e Graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Santos (1979). Atou como professora e gestora na rede pública e privada de ensino. Titular de cargo efetivo de Diretora de Escola na Prefeitura Municipal de Bertioga desde 2005, sendo Diretora de Gestão Pedagógica na Secretaria de Educação de Bertioga no período de 2013 a 2016, entre suas contribuições está a implantação do HTPCV – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo Virtual para a formação continuada dos docentes desta rede municipal de ensino.

*E-mail: luciahgonzalez@gmail.com.*

### **Luisa Gonçalves Barreto**

Licenciada em Letras: Português e Literaturas, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – campus Campos-Centro. Mestranda em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

*E-mail: luisagbarreto@hotmail.com.*

### **Marcelia Amorim Cardoso**

Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ. Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2003), psicopedagoga pela Universidade Cândido Mendes (1999), graduada em Pedagogia - UNIG - Universidade Iguazu (1990). Atuou em 2018 e 2019 como professora substituta no Departamento Educação e Sociedade/UFRRJ, ministrando as disciplinas Sociologia e Educação I, Gestão Educacional e Estágio de Gestão Escolar, Políticas Públicas para a Infância e Juventude, Organização do Trabalho Pedagógico, Estágio Complementar, NEPE IV, Planejamento e Avaliação Institucional, Ensino de História e Didática. Ministrou aulas no PARFOR - 2019.1./ 2019.2/ 2020.5. Também atua como professora da FABEL - Faculdade Fernanda Bicchieri. Ministrando as disciplinas: Antropologia e Educação; Apoio ao TCC; Aprendizagem; Aspectos Antropológicos e Sociológicos da Educação; Educação de Jovens e Adultos; Educação e Movimentos Sociais; Estágios Supervisionados em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Magistério Normal; Gestão Educacional; Filosofia, Política e Educação; Fundamentos da Educação; Metodologia do Trabalho Científico; Pesquisa em Educação I e II, Didática Geral e Prática de Ensino nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História. Professora concursada- Secretaria de Estadual de Educação do Rio de Janeiro, ministrando disciplinas pedagógicas, atualmente supervisionando práticas pedagógicas através dos estágios e atividades de iniciação científica

no Ensino Médio. Tem experiência em: Educação do Campo, formação inicial de professores, políticas públicas, Estágio Supervisionado, orientação de TCC, orientação educacional gestão participativa, educação infantil, prática docente, creche, Movimento Social, Educação Popular. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação e Arte - GRPESQ(IM/UFRRJ - IA/ UERJ) e Currículos, narrativas audiovisuais e diferença - CUNADI (UERJ).  
*E-mail: marcelia2amorimc@gmail.com*

### **Maria Aline Borges Dantas Cerqueira**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2006) e graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (2012). É Especialização em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Santíssimo Sacramento. Coursou, como aluna especial, a Disciplina Políticas de Letramento e a Disciplina Literatura e Cultura Afro-brasileira e Africana no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural – UNEB. Atua como professora e coordenadora na rede de ensino municipal e estadual e é mestranda em educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, fazendo parte da Linha 2: Currículo, formação e práticas pedagógicas.  
*E-mail: alinedantas25@hotmail.com*

### **Maria Alzira Leite**

Possui Graduação em Letras. Cursa uma 2a licenciatura em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia; ênfase em ensino especial e inclusão; Mestrado e Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa; Pós-doutorado em Linguística Aplicada. Os seus estudos dialogam com a Educação, mais especificamente: Formação Docente; Representações Sociais; Discursos; Letramentos; Alfabetização; Gêneros textuais/Discursivos, Educação a distância, entre outras temáticas que cerceiam o contexto educacional. Atualmente, é docente na Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Programa de Pós-Graduação em Educação.  
*E-mail: mariaalzira35@gmail.com*

### **Maria Aparecida Mendes**

Graduada em Língua Portuguesa pela FEUDUC -Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias, Pós-graduada em Língua Portuguesa pela FEUDUC- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Duque de Caxias. Mestranda em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação PPGCS da UFRRJ. Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Duque de

Caxias desde 1998. Também é docente na Rede Municipal de Magé/RJ desde 2013. Atuou como Professora do Ensino fundamental na Rede Estadual do Rio de Janeiro durante 18 anos. Integra a Equipe Diretiva da EMAD/DC-RJ como vice-diretora.

*E-mail: ricocida@gmail.com*

### **Maria da Graça Pimentel Carril**

Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005), possui graduação em Estudos Sociais pela Faculdade de Educação Ciências e Letras Don Domênico (1976), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação Ciências e Letras Don Domênico (1977), graduação em História pela Universidade Bandeirante de São Paulo (1999). Exerceu função docente na educação básica, gestora pública, nos cargos de Direção e Supervisão do sistema público de ensino. Atualmente é professor titular da Universidade Metropolitana de Santos, professor titular da Universidade Metropolitana de Santos e professor - Educação a Distância. Tem experiência na área de Educação, nas modalidades Presencial e EaD, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, políticas, alfabetização, leitura de mundo e letramento.

*E-mail: maria.carril@unimes.br*

### **Maria Cristina Cardoso Ribas**

É Doutora em Ciência da Literatura (Teoria), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998); tem Pós-doutoramento em Intermedialidades na Universidade Federal Fluminense (2019); Mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1987); Graduada em Letras (Português Literaturas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1981). Professora Associada de Letras e Procientista na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Coordenadora Adjunta do Programa de Mestrado Acadêmico em Letras e Linguística (PPLIN) e Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa Periódicos & Literatura (CNPq). O campo de pesquisa compreende Teoria Literária, Literatura Comparada, Intermedialidades, Ensino de Literatura, com produção nacional e internacional compatível.

*E-mail: marycrisribas@gmail.com*

### **Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho**

Professora do DCL e do Mestrado Profissional em Letras da Unimontes, Montes Claros, Minas Gerais. Doutora em Letras pela PUC de Minas Gerais.

*E-mail: marialgcarvalho@gmail.com*

**Maria Simara de Aguiar**

Professora de Língua Portuguesa na Escola Municipal Zelinda Carvalho Teixeira, em Caetité - Bahia e da Rede Estadual de Educação da Bahia, lotada no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – CETEP, Caetité - Bahia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras, pela Unimontes, Montes Claros - Minas Gerais.

*E-mail: simaraaguiar@hotmail.com*

**Mariana Oliveira Manhães**

Licenciada em Letras: Português e Literaturas, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – campus Campos-Centro. Mestranda em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

*E-mail: maryana\_manhaes@hotmail.com*

**Mariana Pinkoski de Souza**

Mestra em Reabilitação e Inclusão, no PPG em Reabilitação e Inclusão, do Centro Universitário Metodista -IPA, onde desenvolveu a dissertação de Mestrado, intitulada Percepção de professores universitários com deficiência física, deficiência visual ou deficiência auditiva sobre o processo de inclusão na academia (2015). Graduada em Fisioterapia pelo Centro Universitário Metodista - IPA (2011), onde desenvolveu o TCC intitulado Análise da qualidade de vida e equilíbrio de deficientes visuais praticantes de futsal. Faz parte do Núcleo de Estudos em Educação, Espiritualidade e Histórias de Vida, no Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão, do Centro Universitário Metodista -IPA e do Grupo de pesquisa em Gestão educacional nos diferentes contextos do Unilasalle, Canoas- Linha 2 - Gestão, Educação e Políticas Públicas. Possui o título de Fisioterapeuta especialista na Saúde da Mulher (2015). Possui experiência na área de Fisioterapia clínica, ambulatorial, domiciliar e hospitalar. Tem experiência como Professora conteudista no Ensino à Distância na Universidade La Salle, Canoas e também com palestras e workshops locais. Proprietária do Espaço Fisioter, onde atua como Gestora e Fisioterapeuta. Atualmente é doutoranda em Educação na Universidade La Salle Unilasalle, Canoas, Brasil e aluna de Pós-Graduação em Prevenção e Reabilitação Cardiovascular pela Unyleya. Apresenta experiência em pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: Inclusão; Educação Superior; Governança Universitária; Gestão Universitária; Professores com deficiência; Pessoa com deficiência; Diferença; Equidade; e Diversidade.

*E-mail: marianapinkoski@gmail.com*

**Mariangela Camba**

Doutora em Educação (Políticas de Avaliação) pela Universidade de Campinas em 28/07/2011. Mestre em Educação (educação e Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Letras Don Domênico (1981). Atualmente é professora na graduação, pós-graduação lato sensu a distância e docente do Programa de Mestrado Profissional: Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos nas disciplinas Avaliação e as Práticas Interdisciplinares no Ensino Fundamental, Políticas Públicas Implementadas no Ensino Fundamental. Com experiência na área de Educação, Políticas Públicas de Educação e de Avaliação, temas relacionados à formação docente; prática-político - pedagógica; Coordenação do trabalho pedagógico; Currículo: teoria e prática; Didática; Gestão Educacional e Escolar e Avaliação Educacional e Institucional - formação docente educação - ensino e aprendizagem - políticas públicas de educação - políticas públicas de avaliação - organização - tempo-espaço - currículo e avaliação.

*E-mail: mariangela.camba@unimes.br*

**Marina de Oliveira**

É graduada em Letras - Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (2019), mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo com bolsa CAPES - Modalidade I. Foi bolsista de iniciação científica (PIBIC-UPF) no projeto A experiência da criança na linguagem: língua e práticas sociais. Trabalhou no Centro de Referência em Literatura e Multimeios - Mundo da Leitura da Universidade de Passo Fundo e foi bolsista de iniciação à docência pelo PIBID, além de bolsista voluntária de diversos projetos de extensão e de pesquisa. Trabalhou no Colégio Salvatoriano Bom Conselho como Arquivista de Documentos planejando e desenvolvendo atividades de formação de leitores e no Colégio Notre Dame Aparecida como professora de Literatura e Redação.

*E-mail: 149111@upf.br*

**Marlete Sandra Diedrich**

É doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora pesquisadora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras. Tem experiência no ensino de Língua Portuguesa no Educação Básica e no Ensino Superior. Seus principais temas de interesse são: aquisição da linguagem, enunciação e interação.

*E-mail: marlete@upf.br*

### **Michel da Costa**

Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2019), mestrado em Educação Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2010), Pós Graduação – Especialização em Educação a Distância pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES (2018), Graduação em Ciências - Habilitação Plena em Matemática pela Universidade Santa Cecília (2000), Graduação em Pedagogia - Don Domênico (2003). Atuou desde 1998 na rede estadual paulista como Professor de Matemática, atuando em diversos cargos de suporte pedagógico desde 2003. Membro do Grupo de Pesquisas Políticas Públicas em Educação da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, letramento estatístico, educação, educação matemática, tecnologias, currículo e formação de professores. Atualmente, é Supervisor de Ensino concursado na Prefeitura Municipal de Cubatão e Professor da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.  
*E-mail: michel.costa@unimes.br.*

### **Mônica Machado**

Professora da Escola de Comunicação da UFRJ e do Programa de pós-graduação EICOS- IP/UFRJ. Pesquisadora da Coordenação Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos - CIEC (PPGCOM ECO UFRJ) e líder do grupo de pesquisa MEDIATIO: Núcleo Interdisciplinar de Mediações, Humanidades e Subjetividades. Doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ e Mestre em Mídias pela UNICAMP e foi Honorary Research Associate (2014-2015) na University College London (UCL) - UK. Autora dos livros: Antropologia digital e experiências virtuais do Museu de Favela (Ed.Appris) e Consumo e politização: discursos publicitários e novos engajamentos juvenis (Ed.Mauad). Linha de pesquisa: mídia e mediações socioculturais, ênfase em comunicação, juventudes, cultura material, consumo e publicidade, antropologia digital e redes comunitárias.

*E-mail: monica.machado@eco.ufrj.br*

### **Naiara Gracia Tibola**

Graduada em pedagogia (Unidavi), com mestrado em Educação (Furb) e doutoranda em Educação - Bolsista-CAPEs, No Programa de Pós-Graduação em Educação - Univali. Pesquisa Juventude(s), Educação e Trabalho, Sentidos do Trabalho, Inserção Profissional, Emancipação Humana e Educação, Políticas de Educação; com artigos publicados nas áreas. Coordena o grupo de pesquisa Juventude, Educação e Trabalho – JET. Integra o Grupo de Pesquisa



Educação e Trabalho (Univali) e a Red Internacional de Formación Para la Investigación – RIIIF. Docente na educação básica e ensino superior (Unidavi). Atua com palestras e formações para professores e mentorias acadêmicas.  
*E-mail: naiaratibola@gmail.com*

### **Nataly Ferreira Costa dos Santos**

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em 2015. Especialista em Arte-Educação e Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) em 2018. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atua com as temáticas: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Desenho Infantil, Alfabetização e Formação de professores.  
*E-mail: natalyferreira17@gmail.com*

### **Patricia Alejandra Behar**

Professora Titular da Faculdade de Educação e dos Cursos de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em Informática na Educação (PPGIE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Visitor Professor pelo Programa Fulbright no Teachers College da Columbia University (2018-2019). Possui bolsa de Produtividade em Pesquisa (DT/Cnpq), nível I. Mestre e Doutora em Ciência da Computação pela UFRGS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância (EAD) e Informática na Educação. Atua, principalmente, nos seguintes temas: desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, produção e avaliação de materiais educacionais digitais, arquiteturas pedagógicas, modelos pedagógicos para EAD, competências em EAD, recomendação pedagógica em EAD, formação de professores. Coordena o Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação (NUTED/Cnpq) da Faculdade de Educação e vinculado ao Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, desde 2000.  
*E-mail: pbehar@terra.com.br*

### **Paula Junqueira da Silva Rezende**

possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (1999) e mestrado em Geografia pelo Instituto de Estudos Sócio Ambientais da Universidade Federal de Goiás (2002). Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) em regime de Tempo Integral de Dedicção à Docência e à Pesquisa. Atua nos cursos de Especialização Lato Sensu Ordenamento Ambiental e Desenvolvimento Sustentável da UEG Iporá e Cultura, territorialidades e identidade. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase

em Geografia Agrária, principalmente nos seguintes temas: assentamentos rurais, modernização da agricultura, desenvolvimento rural, campesinato e identidades e educação no/do campo. Atua também em disciplinas e projetos de pesquisa, ensino e extensão sobre formação de professores de Geografia e no Estágio Supervisionado em Licenciatura dos Cursos de Geografia. Esteve na Coordenação Pedagógica do Câmpus UEG Iporá de 2012 a 2017. Foi Coordenadora do Curso de Geografia do Câmpus em 2013 e coordenadora de área de Geografia do Programa de Incentivo a Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, atuando no Centro de Ensino de Período Integral - CEPI Colégio Estadual Aplicação de Iporá-GO, desde 2012 a fevereiro de 2018. Foi membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Geografia do Câmpus da UEG de Iporá. Possui artigos, resumos, capítulos de livros e pesquisas concluídas sobre as temáticas de Metodologias e Práticas de Ensino, Formação de Professores de Geografia, Educação Ambiental, Questões Agrárias. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa do Espaço Rural - (GEPER) vinculado ao CNPq desde 2016. Coordenadora Geral de eventos acadêmicos e científicos em destaque o COSEMP - Congresso de Educação, Seminário de Estágio e Encontro PIBID organizado pela UEG Câmpus Iporá. Ingressou em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU, Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, Nível Doutorado.  
*E-mail: paula.junqueira@ueg.br*

#### **Rita de Cássia Ribeiro Benites**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com ênfase em políticas públicas e interfaces com o ensino médio; especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), graduada em Artes Visuais (UFMS), com período- sanduíche no Instituto Politécnico de Setúbal/ Portugal (IPS), pela bolsa luso-brasileira Santander; professora de Arte em cargo efetivo no município de Campo Grande/MS.  
*E-mail: rcbenites@gmail.com*

#### **Rondon Marques**

Doutorando em Psicossociologia das Comunidades e Ecologia Social (Eicos/ UFRJ), mestre em Educação (PPGE/UFOP) e graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo (UNI-BH). Integrante do grupo de pesquisa Coordenação Interdisciplinar de Estudos Contemporâneos (CIEC), associado ao PPGCom/ECO - UFRJ e do grupo Mediatio - Núcleo Interdisciplinar de Mediações, Humanidades e Subjetividades, também vinculado à Escola de Comunicação da UFRJ. Pesquisa as representações sociais do docente

na mídia brasileira e os conceitos de verdade e poder-saber na produção audiovisual educativa.

*E-mail: rondonmarques@gmail.com*

### **Rosângela Costa Soares Cabral**

Possui graduação em Licenciatura em Normal Superior - UNIABEU Centro Universitário (2005), especialização em Orientação e Supervisão Educacional - UNIABEU Centro Universitário (2009), especialização em Educação Especial - Deficiência Intelectual (2015), mestrado em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEDUC - UFRRJ (2018). Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEDUC – UFRRJ. Atualmente é professora das séries iniciais do primeiro segmento das Prefeituras das Cidades de Duque de Caxias/RJ e Belford Roxo/RJ. Integrou a Equipe do Serviço de Supervisão e Orientação Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo. Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI) - UFRRJ.

*E-mail: rosangellacabrall@gmail.com*

### **Silvana Maria Batista**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, atualmente em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com ênfase em Políticas Públicas e Ensino Médio; especialista em Educação a distância pelo SENAC e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora do Programa Projovem Urbano (2018-2020). Professora tutora a Distância da Universidade kroton-Uniderp. Atua como professora / Pedagoga em cargo efetivo na Escola Municipal Professor Carlos Henrique Schrader em Campo Grande/MS.

*E-mail: silmbcampos@gmail.com*

### **Sirlei Ivo Leite Zoccal**

Mestra em Educação pela Universidade Católica de Santos (2011), Linha de Pesquisa: Formação e Profissionalização Docente. Pós-Graduada - Lato Sensu em Gestão Educacional, pela UNICAMP (2007); Especialista em Gestão Escolar; Psicopedagoga pela UniSantos(2006); licenciada pela UNESP em Pedagogia. Professora Universitária no Curso de Pedagogia na Universidade Metropolitana de Santos-UNIMES na modalidade presencial e no EaD, no Componente Curricular de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da

Alfabetização e Prática e na Universidade Católica de Santos - UniSantos, nos Componentes Curriculares de Coordenação e Prática de Gestão. Professora do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com bolsa de pesquisa CAPES. Atuou na Educação Básica da SEE/SP, de 1986 a 2019. Coordenadora Geral e de Grupo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Letra e Vida (2002/2012). Formadora do PNAIC-2018. Supervisora de Ensino na Diretoria de Ensino – Região de Santos, de 2013 até 2019 quando se aposentou.

*E-mail: silzoccal@hotmail.com*

### **Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), mestra em Educação pela UFOP. Possui graduação em História pela UFOP, graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), Especialização Lato Sensu em Alfabetização e Letramento pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM), Especialização Lato Sensu em Teorias e Métodos de Pesquisa em Educação (UFOP), Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar (CEPEMG). Pesquisa questões relacionadas aos professores da Educação Básica, entre as quais: formação, condições de trabalho e valorização docente. Participa do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI) do Departamento de Educação da UFOP. Professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Mariana, MG e integrante da rede Professores transformadores.

*E-mail: valdete.fernandes@aluna.ufop.edu.br*

### **Vanessa de Aguiar Oliveira Laja**

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Membro do Grupo de Pesquisas Políticas Públicas em Educação da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Pós Graduação Lato Sensu em “Psicopedagogia”, na Universidade Santa Cecília (2012) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2002). Desde 2002 exerce os cargos de professora e coordenadora pedagógica, atuando com Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em redes públicas e privadas.

*E-mail: vanessalaja@gmail.com*

### **Victoria Wilson da Costa Coelho**

É Doutora em Letras (Linguística) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000); tem Pós-doutoramento na Universidade Federal Fluminense (2009); Mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela Universidade

Federal Fluminense (1986); Graduada em Letras (Português Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1981). Professora associada de Linguística da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Líder do grupo de pesquisa Linguagem & Sociedade (CNPQ) Professora dos programas de mestrado: PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras) e PPLIN (Mestrado Acadêmico em Letras e Linguística). O campo de pesquisa compreende ensino e aprendizagem de língua portuguesa; letramentos (escolar/acadêmico); discurso e interação em contextos institucionais, com produção nacional e internacional compatível.  
*E-mail: vicwilsoncc@gmail.com*

#### **Yuri Cavaleiro de Macêdo Coelho**

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, PPGECM/UFPA. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, PPGCA/UEPA. Pós-graduando lato sensu em Docência do Ensino Superior, UNINASSAU. Licenciado em Ciências Naturais com Habilitação em Biologia, UEPA. Atualmente, é professor da Faculdade Estácio de Belém nos cursos das áreas da saúde, ministrando as disciplinas: Biologia Celular e Genética; Histologia e Embriologia; e Anatomia dos Sistemas Orgânicos. Participa das ações dos Grupos de Pesquisa “Ciência, Tecnologia, Meio Ambiente e Educação Não-Formal” e “Estudos Interdisciplinares em Botânica”, ambos vinculados à UEPA.  
*E-mail: yuricoelhos15@hotmail.com*

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

ambientes virtuais 57, 68, 83, 320, 323, 431, 432, 677  
 aprendizagem 9, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 34, 54, 55, 57, 59, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 82, 83, 84, 93, 96, 98, 100, 101, 105, 112, 113, 116, 119, 161, 162, 176, 179, 180, 181, 184, 185, 193, 199, 206, 207, 209, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 231, 233, 236, 241, 247, 248, 250, 254, 257, 258, 262, 263, 264, 266, 270, 272, 275, 277, 278, 279, 280, 284, 285, 288, 290, 291, 292, 294, 299, 312, 320, 322, 323, 327, 328, 329, 335, 341, 345, 346, 347, 349, 350, 361, 362, 374, 381, 382, 386, 387, 389, 390, 391, 393, 394, 395, 405, 406, 413, 423, 426, 431, 432, 433, 435, 436, 437, 438, 439, 441, 442, 448, 450, 451, 461, 462, 468, 477, 494, 500, 506, 507, 508, 509, 512, 514, 515, 516, 520, 522, 527, 529, 531, 534, 535, 537, 538, 539, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 559, 560, 561, 563, 564, 570, 571, 572, 573, 575, 577, 580, 581, 583, 584, 585, 590, 591, 593, 594, 597, 598, 599, 601, 603, 605, 606, 607, 613, 618, 619, 626, 632, 644, 653, 657, 665, 670, 673, 675, 677, 681  
 Arquitetura Pedagógica 56, 58

## B

banalidades 25, 36

## C

calamidade pública 80, 294, 338, 420  
 conhecimento 17, 28, 35, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 57, 58, 60, 83, 85,

88, 94, 98, 104, 109, 119, 124, 127, 129, 146, 154, 155, 161, 167, 172, 174, 180, 190, 197, 201, 209, 211, 215, 218, 227, 228, 247, 248, 264, 266, 271, 273, 275, 278, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 290, 291, 292, 302, 309, 320, 324, 325, 331, 335, 361, 362, 365, 372, 375, 377, 390, 405, 414, 416, 419, 431, 432, 433, 437, 439, 440, 442, 449, 453, 454, 455, 456, 460, 464, 473, 474, 494, 498, 500, 507, 519, 536, 537, 544, 547, 548, 549, 550, 551, 560, 563, 568, 573, 579, 580, 583, 584, 585, 597, 601, 602, 603, 605, 607, 615, 638, 639, 645, 646, 651  
 coronavírus 13, 27, 40, 41, 42, 43, 55, 80, 173, 175, 181, 183, 194, 195, 200, 298, 314, 315, 360, 374, 388, 414, 424, 440, 466, 468, 473, 475, 477, 483, 485, 526, 527, 528, 529, 534, 537, 538, 620, 623, 626, 632  
 Covid-19 20, 41, 77, 79, 117, 184, 191, 222, 233, 275, 277, 290, 298, 333, 338, 341, 360, 363, 367, 380, 382, 383, 384, 388, 400, 410, 423, 424, 426, 427, 429, 434, 441, 442, 443, 445, 447, 458, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 496, 501, 502, 503, 504, 559, 560, 584, 586, 589, 590, 616, 623, 640  
 COVID-19 10, 14, 26, 27, 42, 52, 55, 57, 87, 171, 172, 173, 174, 186, 190, 192, 193, 194, 195, 199, 234, 235, 236, 241, 276, 277, 292, 294, 315, 316, 318, 319, 330, 333, 334, 335, 354, 356, 383, 387, 388, 418, 420, 444, 467, 468, 476, 483, 485, 490, 491, 492, 499, 519, 525, 530, 531, 532, 534, 537, 544, 551, 553, 557, 578, 579, 587, 599, 621, 625, 636, 637, 639, 640, 642, 652



**D**

debates educativos 28  
 diálogo pedagógico 25, 37, 48  
 digital 11, 19, 25, 29, 30, 32, 33, 34, 35,  
 37, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 110, 120,  
 121, 126, 130, 131, 138, 148, 152, 161,  
 162, 163, 182, 201, 202, 212, 217, 224,  
 228, 231, 232, 247, 256, 257, 263, 264,  
 269, 270, 271, 272, 273, 310, 313, 322,  
 326, 327, 329, 331, 333, 334, 359, 360,  
 362, 363, 364, 365, 367, 368, 369, 371,  
 372, 376, 378, 382, 386, 387, 392, 399,  
 401, 405, 417, 419, 421, 425, 429, 434,  
 435, 438, 440, 442, 447, 448, 449, 453,  
 454, 460, 462, 463, 507, 508, 522, 528,  
 546, 547, 550, 553, 560, 562, 575, 597,  
 601, 603, 605, 614, 649, 657, 676  
 distanciamento 25, 33, 55, 56, 57, 61, 62,  
 74, 75, 76, 83, 98, 163, 173, 181, 182, 183,  
 185, 223, 271, 277, 304, 319, 320, 321,  
 330, 346, 360, 381, 386, 387, 393, 395,  
 419, 447, 448, 450, 457, 458, 459, 478,  
 508, 520, 537, 543, 559, 578, 619, 630,  
 642, 643

**E**

EaD 56, 64, 66, 67, 72, 81, 279, 280, 286,  
 293, 321, 338, 339, 345, 346, 348, 431,  
 432, 433, 443, 593, 594, 595, 596, 597,  
 598, 599, 604, 616, 673, 679  
 Educação a Distância 20, 56, 61, 76, 279,  
 294, 321, 333, 337, 338, 340, 343, 344,  
 348, 355, 385, 386, 575, 593, 594, 595,  
 616, 617, 634, 658, 669, 670, 673, 676,  
 677  
 educação não formal 178, 189, 372  
 educacionais 20, 26, 55, 57, 82, 108, 190,  
 197, 199, 216, 262, 264, 265, 287, 288,  
 293, 297, 299, 320, 321, 322, 323, 328,  
 331, 337, 338, 339, 347, 356, 380, 386,  
 401, 402, 411, 415, 416, 417, 419, 420,

426, 434, 437, 440, 451, 482, 493, 502,  
 503, 506, 510, 511, 515, 516, 519, 521,  
 523, 527, 528, 529, 535, 553, 559, 561,  
 562, 564, 566, 571, 578, 619, 622, 625,  
 658, 660, 677  
 ensino 9, 10, 12, 14, 15, 18, 20, 21, 23,  
 29, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 64, 72, 73,  
 74, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 87,  
 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 101,  
 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110,  
 113, 115, 120, 121, 126, 127, 136, 141,  
 143, 144, 147, 148, 151, 152, 153, 155,  
 156, 161, 162, 163, 168, 171, 172, 173,  
 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181,  
 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190,  
 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199,  
 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207,  
 208, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 218,  
 219, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228,  
 229, 231, 232, 235, 236, 241, 243, 248,  
 249, 250, 257, 258, 260, 261, 262, 263,  
 265, 266, 267, 269, 270, 272, 275, 277,  
 278, 279, 281, 282, 283, 285, 286, 287,  
 288, 289, 290, 292, 293, 294, 296, 297,  
 299, 301, 303, 305, 308, 309, 310, 312,  
 313, 314, 316, 318, 319, 320, 321, 322,  
 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330,  
 331, 332, 333, 336, 337, 338, 339, 341,  
 342, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350,  
 351, 352, 354, 355, 356, 357, 359, 360,  
 361, 363, 367, 373, 374, 375, 377, 380,  
 383, 384, 385, 386, 388, 389, 390, 394,  
 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405,  
 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413,  
 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421,  
 423, 426, 430, 431, 432, 433, 435, 437,  
 438, 439, 441, 442, 443, 447, 448, 449,  
 450, 451, 457, 459, 461, 462, 472, 473,  
 474, 475, 476, 477, 479, 483, 490, 491,  
 494, 496, 500, 501, 507, 508, 509, 511,  
 512, 514, 519, 520, 521, 522, 523, 526,

527, 531, 533, 534, 536, 537, 539, 542,  
544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 552,  
553, 554, 557, 558, 559, 560, 561, 562,  
564, 566, 568, 572, 573, 575, 576, 577,  
579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 587,  
588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595,  
596, 597, 598, 599, 601, 603, 604, 605,  
606, 607, 608, 615, 616, 617, 618, 619,  
626, 629, 632, 642, 643, 646, 647, 649,  
652, 653, 657, 659, 660, 662, 664, 665,  
668, 669, 670, 671, 672, 673, 675, 677,  
678, 681  
ensino remoto 9, 10, 12, 14, 20, 23, 53, 57,  
60, 64, 73, 75, 78, 79, 81, 83, 84, 86, 87,  
88, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 98, 99, 101, 102,  
103, 104, 105, 107, 108, 121, 126, 143,  
147, 151, 153, 163, 171, 172, 173, 174,  
176, 177, 181, 183, 184, 186, 187, 188,  
189, 190, 192, 193, 196, 200, 201, 203,  
205, 206, 207, 208, 210, 211, 215, 216,  
223, 224, 225, 229, 231, 232, 235, 236,  
260, 261, 263, 265, 267, 269, 270, 275,  
278, 279, 281, 283, 286, 288, 290, 292,  
299, 309, 310, 312, 318, 319, 320, 323,  
326, 328, 329, 330, 331, 357, 360, 380,  
394, 398, 399, 401, 402, 403, 404, 405,  
406, 408, 409, 410, 411, 413, 415, 416,  
417, 418, 419, 420, 421, 423, 431, 435,  
459, 508, 521, 533, 536, 537, 545, 558,  
559, 642, 649  
Ensino Remoto Emergencial 54, 55, 75,  
172, 174, 489, 492, 494, 495, 496, 498,  
593, 594, 595, 599  
ERE 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64,  
65, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 174, 175,  
177, 179, 180, 183, 186, 189, 190, 593,  
594, 599, 600, 601, 604, 608  
estratégias pedagógicas 54, 55, 58, 59, 64,  
68, 403, 406, 657

## F

fake news 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31,  
34, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 50, 51, 52

fascismo 148  
formação docente 79, 83, 85, 86, 107, 108,  
191, 232, 236, 277, 278, 279, 280, 286,  
287, 289, 290, 314, 323, 333, 399, 406,  
407, 419, 432, 539, 659, 660, 675

## H

home office 173, 330, 331, 441  
humanização 28, 81, 157

## I

inclusão digital 29, 45, 126, 130, 182, 263,  
264, 269, 271, 272, 273, 313, 334, 399,  
417, 419, 462, 522, 550, 553  
inteligência artificial 34, 57  
invisibilidade 31, 437  
isolamento 18, 27, 79, 80, 81, 83, 88, 97,  
100, 106, 107, 114, 121, 127, 137, 139,  
140, 152, 163, 174, 176, 181, 184, 217,  
222, 241, 243, 262, 266, 267, 269, 271,  
276, 322, 355, 360, 363, 373, 386, 390,  
399, 400, 401, 419, 421, 431, 435, 438,  
439, 441, 468, 474, 475, 480, 481, 492,  
499, 504, 506, 510, 516, 520, 528, 534,  
537, 538, 542, 543, 544, 589, 593, 594,  
599, 601, 614, 620, 622, 641

## L

letramentos 25, 26, 27, 29, 45, 46, 47, 48,  
49, 50, 113, 182, 202, 206, 210, 447, 449,  
450, 454, 460, 659, 681  
linguagem digital 25

## M

manifestações 25, 27, 155, 315, 341, 371  
meios de comunicação 27, 302, 344, 387,  
389, 480  
metodologia cocriada 83  
metodologias 15, 57, 76, 80, 101, 102,  
103, 104, 106, 156, 219, 224, 235, 236,  
243, 249, 252, 253, 254, 313, 320, 330,  
337, 338, 350, 361, 563, 567, 577, 590,  
592, 593, 594, 601, 602, 603, 604, 605,

606, 607, 608, 614, 615, 616, 617, 651,  
662, 667  
multiletramentos 9, 24, 25, 27, 28, 29, 44,  
45, 47, 49, 52, 161, 198, 212, 659, 669  
multissemióticos 161

## P

pandemia 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19,  
20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 40, 41,  
42, 43, 52, 55, 56, 57, 64, 69, 71, 74, 75,  
79, 80, 81, 84, 92, 93, 98, 99, 107, 108,  
111, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121,  
123, 125, 129, 134, 135, 136, 137, 138,  
139, 140, 144, 147, 148, 149, 150, 152,  
153, 154, 159, 160, 165, 172, 173, 174,  
175, 176, 180, 181, 182, 184, 186, 189,  
190, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 200,  
202, 204, 205, 208, 211, 214, 215, 216,  
221, 222, 223, 224, 227, 229, 230, 231,  
234, 235, 236, 241, 243, 244, 247, 249,  
251, 252, 253, 256, 258, 262, 264, 268,  
271, 272, 274, 275, 276, 277, 282, 286,  
289, 290, 292, 294, 295, 296, 297, 298,  
299, 304, 307, 308, 309, 310, 312, 313,  
315, 317, 318, 319, 321, 322, 324, 327,  
330, 333, 334, 335, 337, 339, 341, 342,  
345, 348, 353, 354, 356, 358, 360, 363,  
367, 371, 372, 373, 374, 376, 379, 380,  
381, 382, 383, 387, 395, 398, 400, 401,  
402, 409, 410, 412, 413, 416, 418, 419,  
420, 421, 423, 424, 425, 427, 428, 429,  
430, 434, 435, 436, 437, 438, 440, 444,  
446, 447, 449, 458, 461, 463, 467, 468,  
469, 473, 477, 481, 482, 483, 484, 485,  
487, 489, 491, 492, 493, 494, 502, 503,  
504, 505, 506, 507, 509, 510, 515, 516,  
517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 527,  
528, 529, 531, 532, 534, 537, 538, 539,  
542, 543, 544, 551, 553, 555, 558, 559,  
560, 561, 562, 564, 566, 568, 574, 576,  
578, 584, 586, 588, 589, 590, 591, 594,

599, 600, 601, 605, 618, 619, 620, 621,  
622, 625, 627, 629, 630, 632, 635, 636,  
637, 640, 641, 648, 650, 652  
papel político 135, 148  
participação discente 83  
plataformas digitais 49, 126, 173, 181, 190,  
203, 206, 258, 265, 268, 269, 322, 323,  
326, 327, 361, 376, 382, 431, 435, 436,  
437, 438, 439, 508, 648, 650  
políticas públicas 27, 122, 125, 176, 191,  
215, 227, 232, 260, 262, 310, 313, 333, 418,  
423, 435, 440, 443, 506, 512, 517, 518, 528,  
530, 539, 540, 616, 672, 675, 678  
práticas sociais 25, 46, 48, 102, 153, 202,  
203, 204, 260, 264, 449, 452, 454, 460,  
583, 675  
professor 10, 18, 19, 55, 56, 59, 69, 71, 74,  
75, 99, 110, 111, 118, 121, 122, 128, 135,  
136, 138, 140, 143, 144, 145, 147, 148,  
159, 160, 162, 177, 179, 186, 187, 190,  
197, 205, 207, 209, 221, 225, 226, 227,  
228, 229, 230, 234, 235, 236, 237, 240,  
241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248,  
249, 250, 251, 252, 260, 261, 265, 266,  
280, 284, 289, 290, 322, 323, 324, 326,  
330, 331, 337, 338, 339, 345, 347, 352,  
353, 356, 361, 362, 377, 389, 390, 391,  
401, 403, 405, 411, 413, 414, 418, 420,  
436, 437, 438, 452, 454, 459, 460, 461,  
463, 478, 493, 494, 495, 500, 507, 523,  
536, 543, 549, 553, 554, 559, 566, 567,  
568, 573, 581, 585, 587, 594, 595, 598,  
600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607,  
611, 612, 614, 615, 619, 631, 637, 638,  
646, 648, 650, 651, 654, 655, 656, 664,  
665, 667, 669, 673, 681  
professores 10, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 25,  
34, 46, 48, 50, 52, 55, 56, 57, 58, 64, 65,  
68, 69, 70, 76, 81, 82, 87, 88, 94, 96, 101,  
106, 107, 111, 115, 118, 121, 122, 135,  
136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 145,

146, 147, 148, 152, 153, 155, 161, 172,  
174, 179, 183, 186, 187, 189, 190, 191,  
192, 193, 195, 197, 198, 199, 200, 201,  
205, 206, 207, 208, 210, 215, 216, 221,  
222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229,  
230, 231, 235, 241, 243, 247, 249, 258,  
259, 261, 262, 265, 267, 269, 270, 274,  
275, 278, 281, 284, 287, 288, 289, 293,  
294, 306, 308, 309, 312, 313, 316, 317,  
318, 320, 324, 325, 326, 327, 328, 329,  
330, 331, 332, 334, 335, 338, 342, 344,  
345, 346, 347, 348, 350, 355, 363, 365,  
372, 381, 382, 389, 391, 392, 394, 399,  
400, 401, 402, 404, 406, 407, 408, 409,  
410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 418,  
419, 421, 423, 426, 430, 431, 433, 436,  
438, 439, 448, 449, 457, 458, 461, 463,  
478, 479, 481, 491, 492, 495, 498, 499,  
501, 506, 513, 515, 516, 520, 521, 523,  
527, 531, 534, 536, 537, 538, 539, 542,  
543, 544, 547, 552, 562, 565, 574, 582,  
584, 585, 589, 593, 594, 599, 601, 605,  
615, 619, 620, 621, 622, 626, 627, 628,  
629, 630, 631, 632, 633, 638, 643, 644,  
645, 646, 648, 649, 650, 651, 652, 653,  
655, 657, 667, 669, 672, 674, 676, 677,  
678, 680  
psiquismo 31

## R

reprodução de verdades 48

## S

saúde pública 25, 40, 42, 82, 165, 173,  
194, 222, 314, 388, 420, 440, 483, 496,  
518  
semióticas 21  
significados das leituras 48  
sociedade 17, 25, 28, 30, 32, 35, 39, 40,  
42, 43, 46, 49, 55, 56, 80, 81, 116, 122,

143, 145, 147, 148, 153, 158, 159, 162,  
163, 164, 165, 166, 188, 198, 216, 217,  
218, 219, 220, 259, 265, 271, 277, 300,  
320, 322, 333, 338, 340, 341, 351, 353,  
354, 361, 368, 386, 387, 395, 421, 423,  
424, 425, 431, 433, 434, 436, 438, 440,  
441, 442, 448, 455, 457, 460, 462, 463,  
470, 471, 472, 474, 482, 485, 495, 502,  
504, 515, 528, 531, 534, 535, 536, 540,  
541, 542, 543, 546, 547, 550, 552, 554,  
555, 562, 563, 578, 579, 581, 588, 589,  
590, 591, 599, 609, 638, 640

## T

Tecnologias da Informação e Comunicação  
55, 425, 548

tecnologias digitais 27, 44, 46, 47, 49, 56,  
59, 65, 80, 138, 160, 183, 195, 197, 198,  
200, 202, 212, 226, 233, 260, 263, 264,  
265, 270, 286, 287, 299, 322, 335, 376,  
394, 461, 534, 550, 551, 559, 560, 561,  
562, 563, 575, 583, 593, 594, 595, 600,  
601, 604, 606, 632, 655  
TIC 45, 52, 55, 199, 200, 203, 213, 216,  
224, 260, 266, 267, 268, 271, 273, 294,  
346, 347, 355, 365, 399, 402, 404, 405,  
406, 407, 408, 409, 417, 419, 421, 425,  
434, 439, 440, 443, 454, 462, 547, 548,  
669

## U

universidade 61, 116, 118, 121, 135, 136,  
137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145,  
146, 147, 148, 296, 297, 310, 311, 313,  
315, 553, 620, 629, 642

## W

webconferência 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70,  
72

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# IMAGENS DO PENSAMENTO



sociedade hipercomplexa e educação remota