

INTER
FACES
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO

NÚMERO TEMÁTICO
CENÁRIOS ESCOLARES EM TEMPO DE COVID-19 – NA/PÓS QUARENTENA

GRUPO TIRADENTES

Conselho de Administração

Jouberto Uchôa de Mendonça
Amélia Maria Cerqueira Uchôa
Jouberto Uchôa de Mendonça Júnior
Luiz Alberto de Castro Falleiros
Mozart Neves Ramos

Superintendente Geral

Luciano Kliemaschewsk

Vice-Presidente Acadêmico

Temisson José dos Santos

Vice-Presidente de Relações Institucionais

Saumíneo da Silva Nascimento

Diretora da Editora Universitária Tiradentes - Edunit

Cristiane de Magalhães Porto

Diretora de Planejamento e Qualidade Acadêmica

Paloma Santana Modesto

Instituições



EXPEDIENTE

Cristiane Porto
Editora Científica

Alexandre Chagas
Editor Gerente

Cristiano Ferronato
Editor Executivo da Revista Interfaces Científicas – Educação

Ane Luise Silva Mecnas Santos
Editora Assistente da Revista Interfaces Científicas – Educação

Lynn Alves, William Santos e Deise Francisco
Organizadores Número Temático

Ana Regina Messias
Revisão de Língua Portuguesa

Helena Ribeiro
Revisão de Língua Espanhola

Aline Otaviano
Revisão de Língua Inglesa

Igor Bento
Produtor Editorial

161 Revista Interfaces Científicas – Educação –
vol.10, n.1. - 2020 Aracaju -
Grupo Tiradentes – Edunit.

Número Temático

ISSN IMPRESSO - 2316-333X
ISSN DIGITAL - 2316-3828

1.Educação. I. Grupo Tiradentes. II. Periódicos

CDU: 37(063)

Apoio - Programa de
Pós-Graduação em Educação



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO/CONTATOS

<https://periodicos.set.edu.br>

Editora vinculada a Associação
Brasileira de Editores Científicos



EDITORA UNIVERSITÁRIA TIRADENTES

Av. Murilo Dantas - 300 - Farolândia
Bloco F - Sala 11 - 1º andar
CEP 49032-490, Aracaju/SE

Telefone: (79) 3218 2138
E-mail: editora@unit.br
<https://editoratiradentes.com.br>



Os trabalhos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
Permitida a reprodução, total ou parcial, desde que citada a fonte.
Solicita-se permuta/exchanges dedired.



Atribuição - Compartilha
Igual CC BY-SA

NÚMERO TEMÁTICO CENÁRIOS ESCOLARES EM TEMPO DE COVID-19 – NA/PÓS QUARENTENA

REVISTA INTERFAÇE CIENTÍFICA

PARECERISTA

Alexandre Chagas
André Luiz Rezende
Artur Kronbauer
Camila Bonfim
Camila Santana
Carloney Alves De Oliveira
Christiane Hauschild
Daniela Ramos
Danilo Sande
Deise Francisco
Dielson Hohenfeld
Edlene Santos
Fernando Pimentel
Filomena Maria Moita
Helyom Telles
Igor Reis
Inalda Santos
Isa Beatriz Da Cruz Neves Lustosa
Isa De Jesus Coutinho
Ivana Carolina Souza
Ivanderson Silva
Janaína Rosado
Josemeire Dias
Jusciney Carvalho Santana
Kathia Sales
Kátia Araújo
Katuscha Genro Bins
Luciana Santana
Lynn Alves
Mara Goi
Marcelo Lacerda
Marcio Lima
Marcos Paulo Pessoa
Maria Da Gloria De Sousa
Obdália Silva
Raquel Moraes
Rosemary Ramos
Sayonara Lordelo
Suiane Ferreira
Ursula Anecleto
Velda Torres
Victor Cayres
William Santos
Yeimi Alzate Lopez

SUMÁRIO

• 7 •

EDITORIAL

Lynn Alves | William Santos | Deise Francisco

• 11 - 24 •

APARTHEID DIGITAL EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO REMOTA: ATUALIZAÇÕES DO RACISMO BRASILEIRO

APARTHEID DIGITAL IN TIMES OF REMOTE EDUCATION: REINVENTION OF BRAZILIAN RACISM

APARTHEID DIGITAL EN TIEMPOS DE EDUCACIÓN REMOTA: ACTUALIZACIONES DE RACISMO BRASILEÑO

Suíane Costa Ferreira

• 25 - 40 •

EDUCAR NA INCERTEZA E NA URGÊNCIA: IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO AO FAZER DOCENTE E A REINVENÇÃO DA SALA DE AULA

EDUCATE IN UNCERTAINTY AND URGENCY: IMPLICATIONS OF REMOTE TEACHING WHEN DOING TEACHERS AND THE REINVENTION OF THE CLASSROOM

EDUCAR EN LA INCERTIDUMBRE Y LA URGENCIA: IMPLICACIONES DE LA ENSEÑANZA REMOTA AL HACER PROFESORES Y LA REINVENCIÓN DEL AULA

Sidmar da Silva Oliveira | Obdália Santana Ferraz Silva | Marcos José de Oliveira Silva

• 41 - 57 •

PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

COVID-19 PANDEMIC AND EMERGENCY REMOTE TEACHING: CHANGES IN PEDAGOGICAL PRACTICE

COVID-19 ENSEÑANZA REMOTA PANDÉMICA Y DE EMERGENCIA: CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Carina Alexandra Rondini | Ketilin Mayra Pedro | Cláudia dos Santos Duarte

• 58 - 74 •

COVID-19: DESAFIOS DOS DOCENTES NA LINHA DE FRENTE DA EDUCAÇÃO

COVID-19: TEACHERS' CHALLENGES IN THE EDUCATION FRONT LINE

COVID-19: DESAFÍOS DE LOS MAESTROS EN LA PRIMERA LÍNEA DE LA EDUCACIÓN

Francieli Motter Ludovico | Jaqueline Molon | Sérgio Roberto Kieling Franco | Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos

• 75 - 92 •

AULA EM CASA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA COVID-19

CLASS AT HOME: EDUCATION, DIGITAL TECHNOLOGIES AND PANDEMIC COVID-19

CLASE EN CASA: EDUCACIÓN, TECNOLOGÍAS DIGITALES Y PANDEMIC COVID-19

Camila Lima Santana e Santana | Kathia Marise Borges Sales

• 93 - 109 •

AÇÕES E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS EM TEMPO DE PANDEMIA

EDUCATIONAL ACTIONS AND STRATEGIES IN PANDEMIC TIMES

ACCIONES Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Fernando Silvío Cavalcante Pimentel | Luiz Cláudio Ferreira da Silva Júnior | Otávio Augusto de Oliveira Cardoso

• 110 - 123 •

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS POR MEIO DA TEMÁTICA CORONAVÍRUS: UMA PROPOSTA PARA ENSINO DE QUÍMICA

PROBLEM-BASED LEARNING THROUGH THE CORONAVIRUS THEME: A PROPOSAL FOR TEACHING CHEMISTRY

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS A TRAVÉS DEL TEMA CORONAVIRUS: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA

Fernando Vasconcelos de Oliveira | Vanessa Candito | Leonan Guerra | Maria Rosa Chitolina

• 124 - 136 •

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A COVID-19: APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

SPECIAL EDUCATION AND COVID-19: LEARNING IN TIMES OF SOCIAL ISOLATION

EDUCACIÓN ESPECIAL Y COVID-19: APRENDIZAJE EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO SOCIAL

Karla Fernanda Wunder da Silva | Katiuscha Lara Genro Bins | Marlene Rozek

MÉTODOS ATIVOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO *ONLINE*: A OPINIÃO DE UNIVERSITÁRIOS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

ACTIVE LEARNING METHODS IN ONLINE EDUCATION: THE OPINION OF COLLEGE STUDENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC
METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ACTIVO EN EDUCACIÓN EN LÍNEA: LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE LA PANDEMIA COVID-19
Giselle Santana Dosea | Renan Wesley Santos do Rosário | Elisângela Andrade Silva | Larissa Reis Firmino | Ana Maria dos Santos Oliveira

• 137 – 148 •

LIVES, EDUCAÇÃO E COVID-19: ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO NA PANDEMIA

LIVES, EDUCATION AND COVID-19: INTERACTION STRATEGIES IN THE PANDEMIC
LIVES, EDUCACIÓN Y COVID-19: ESTRATEGIAS PARA LA INTERACCIÓN EN LA PANDEMIA
Beatriz Oliveira de Almeida | Lynn Rosalina Gama Alves

• 149 – 163 •

INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA PANDEMIA: UMA ANÁLISE DOS ESTUDOS REMOTOS AO ENSINO FUNDAMENTAL

SCIENTIFIC INITIATION IN PANDEMIC: AN ANALYSIS OF REMOTE STUDIES TO ELEMENTARY SCHOOL
INICIACIÓN CIENTÍFICA EN PANDEMIA: UN ANÁLISIS DE ESTUDIOS REMOTOS A LA ENSEÑANZA PRIMÁRIA
Daniel Giordani Vasques | Victor Hugo Nedel Oliveira

• 164 – 179 •

DE ENSINO PRESENCIAL PARA O REMOTO EMERGENCIAL: ADAPTAÇÕES, DESAFIOS E IMPACTOS NA PÓS-GRADUAÇÃO

FROM CLASSROOM TEACHING TO EMERGENCY REMOTE TEACHING: ADAPTATIONS, CHALLENGES, AND IMPACTS IN A GRADUATE DEGREE
DE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL PARA EL REMOTO EMERGENCIAL: ADAPTACIONES, DESAFÍOS E IMPACTOS EN ESTUDIOS DE POSGRADO
Humberto Luiz Barros Moraes | Solange Melo do Nascimento | Mário André de Freitas Farias | Gilson Pereira dos Santos Júnior

• 180 – 193 •

CINCO LIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PÓS COVID-19

FIVE LESSONS FOR SCHOOL EDUCATION AT POST COVID-19
CINCO LECCIONES PARA LA EDUCACIÓN ESCOLAR DESPUÉS DE LA COVID-19
Bento Duarte da Silva | Teresa Ribeirinha

• 194 – 210 •

AMBIENTES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS DIGITAIS: CONHECER O PRESENTE PARA AGIR NUM FUTURO PÓS-COVID

DIGITAL LEARNING ENVIRONMENTS AND DIGITAL SKILLS: KNOWING THE PRESENT TO ACT IN A POST-COVID FUTURE
ENTORNOS DE APRENDIZAJE Y HABILIDADES DIGITALES: CONOCER AL PRESENTE PARA ACTUAR EN UN FUTURO POSCOVID
Marcos Andrei Ota | Sara Dias-Trindade

• 211 – 226 •

APRENDIZAGEM NAS UNIVERSIDADES DE TERCEIRA IDADE EM TEMPOS DE CONFINAMENTO SOCIAL: O CASO DA COMUNIDADE ONLINE MIONE

LEARNING AT THE UNIVERSITIES OF THIRD AGE IN TIMES OF SOCIAL CONFINEMENT: THE CASE OF THE ONLINE COMMUNITY MIONE
APRENDIZAJE EN UNIVERSIDADES DE LA TERCERA EDAD EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO SOCIAL: EL CASO DE LA COMUNIDAD EN LÍNEA MIONE
Ana Isabel Veloso | Lilitiana Vale Costa | Sónia Machado | Francisco Regalado | João Henrique Silva

• 227 – 239 •

EDITORIAL

CENÁRIOS ESCOLARES EM TEMPO DE COVID-19 – NA/PÓS QUARENTENA

O ano letivo de 2020 no Brasil foi surpreendido pela suspensão das aulas em virtude da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, isto é, o Coronavírus. A caracterização de pandemia, foi determinada pela Organização Mundial de Saúde – OMS, no dia 11 de março de 2020, provocando no mundo todo modificações na dinâmica da vida de toda a humanidade que seguindo o protocolo estabelecido pela OMS deveria se isolar e distancia-se fisicamente. Estas restrições vêm provocando modificações profundas no cotidiano das nações e das pessoas, que refletem na saúde pública, na economia, na cultura, na educação e na saúde psíquica de distintas faixas geracionais.

Os dados de contaminação e óbitos crescem a cada dia em todo o mundo, resultando até o dia 30 de Julho de 2020, em 16.812.755 casos de COVID-19 (253.793 novos em relação ao dia anterior) e 662.095 mortes (5.999 novas em relação ao dia anterior)¹. Em contrapartida, cientistas, pesquisadores e governantes estão na corrida da busca de uma vacina que possa amenizar a problemática que estamos vivendo.

O cenário educacional, seja na educação básica, seja no ensino superior, vive desde de 18 de março de 2020, dias de tensão, dúvidas e angústias que se refletem no que vem sendo denominado de Ensino Remoto. É dentro desse contexto, que se insere este Número Temático, que tem o objetivo de socializar os distintos olhares que professores e pesquisadores vêm construindo para o fazer pedagógico no contexto no qual estamos isolados e distanciados fisicamente, mas estamos ávidos de continuar nos comunicando e nos relacionando com nossos pares, sendo este caminho possível pela mediação das plataformas digitais que vêm ocupando um lugar de destaque para o fazer pedagógico, para situações de entretenimento, diferentes tipos de atividades que vêm sendo realizadas na modalidade *home office*.

As questões que envolvem a educação foram potencializadas nesse momento e a necessidade de refletir e discutir mobilizou mais de 60 pesquisadores que enviaram artigos para o Número Temático **Cenários escolares em tempo de COVID-19 – na/pós quarentena**, para a Revista Interface Científica, de todas as regiões do Brasil, que queriam dá voz às suas preocupações e investigações.

O resultado desse processo de produção e avaliação se configurou em uma edição com 15 artigos que discutem aspectos relacionados com a Educação Básica, Educação Superior, Educação Especial e Educação na Terceira Idade, com o olhar tanto no Brasil quanto em Portugal (3 artigos).

O leitor, pesquisador e professor pode imergir nesse Número Temático estabelecendo relações e conexões com os artigos que foram organizados partindo da Educação Básica, depois da Educação Especial, Ensino Superior e Educação para terceira idade.

Assim, iniciamos com o primeiro texto denominado **Apartheid digital em tempos de educação remota: atualizações do racismo brasileiro**, de Suiane Costa Ferreira, que nos apresenta uma breve historiografia da educação escolar brasileira, destacando as questões que envolvem as desigualdades sociais e o racismo no Brasil e que foram potencializadas durante a pandemia.

¹ Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Atualizada em 30 de Julho de 2020. Disponível na URL: <https://cutt.ly/Jdw6NFv>. Acesso 31 de Jul. 2020.

Em **Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula**, os autores Sidmar da Silva Oliveira, Obdália Santana Ferraz Silva e Marcos José de Oliveira Silva, conversam com 12 professores da Educação Básica, utilizando a opção da netnografia, sobre as relações entre tecnologias digitais, formação docente e ensino remoto.

Já os autores Carina Alexandra Rondini, Ketilin Mayra Pedro e Cláudia dos Santos Duarte, discutem a concepção dos professores da educação no momento da pandemia do COVID-19, no artigo **Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente**.

No artigo, **COVID-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação**, de autoria de Francieli Motter Ludovico, Jaqueline Molon, Patrícia Da Silva Campelo Costa Barcellos e Sérgio Roberto Kieling Franco escutam professores do Paraná e Rio Grande do Sul, identificando as dificuldades de acesso e a falta de recursos para promover equidade para o desenvolvimento de práticas que incluam todos os estudantes.

Os autores Camila Lima Santana e Santana e Kathia Marise Borges Sales apontam as fragilidades das discussões e práticas em torno da EAD e Educação Online, repercutindo na baixa efetividade dos processos formativos, no artigo **Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19**.

Através de uma revisão sistemática sobre as **Ações e estratégias educacionais em tempo de pandemia**, os autores Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, Luiz Cláudio Ferreira da Silva Júnior e Otávio Augusto de Oliveira Cardoso, apontam para a diversidade de estratégias adotadas durante esse momento que estamos vivendo, mas destacam a falta de preparo para enfrentar a situação, exigindo mais pesquisas no desenvolvimento de soluções educacionais.

Diante do contexto que estamos, estratégias como a Aprendizagem baseada em problemas emergem durante a educação remota, se constituindo em uma opção metodológica que é discutida no artigo **Aprendizagem baseada em problemas por meio da temática Coronavírus: uma proposta para ensino de química**, de autoria de Fernando Vasconcelos de Oliveira, Vanessa Candito, Leonan Guerra e Maria Rosa Chitolina.

A preocupação com práticas inclusivas deve ser permanente nas nossas discussões e ações, mas especialmente no momento em que estamos vivendo, onde a faixa de excluídos se torna assustadora e não pensar nas necessidades específicas para os estudantes da Educação Especial, se torna um grande equívoco. É dentro desse cenário que se insere o artigo **A Educação Especial e a COVID-19: aprendizagens em tempos de isolamento social**, assinado pelos pesquisadores Karla Fernanda Wunder da Silva, Katuscha Lara Genro Bins e Marlene Rozek.

A proposta de Educação Remota invadiu obviamente também os cenários de aprendizagem universitários, de forma intensa para a rede privada de ensino e a partir de julho vem sendo realizadas discussões nacionalmente para que as atividades de ensino que ficaram paralisadas na rede pública, isto é, nas universidades federais, estaduais e nos institutos, voltem na alternativa de Educação Remota. É dentro dessa discussão que se enquadra os artigos seguintes.

Em **Métodos ativos de aprendizagem no ensino online: a opinião de universitários durante a pandemia de COVID-19**, de Giselle Santana Dosea, Renan Wesley Santos do Rosário, Elisangela Andrade Silva, Larissa Reis Firmino e Ana Maria dos Santos Oliveira, alunos universitários são ques-

tionados sobre as estratégias pedagógicas que vêm sendo adotadas, os ditos métodos ativos, agora na modalidade online, apontando limites e possibilidades destas opções metodológicas.

A Universidade Federal da Bahia, com a sua proposta de se manter em movimento constante desde do início das restrições causadas pela pandemia, realizou o Congresso UFBA 2020, envolvendo a comunidade interna e externa. Essa experiência pedagógica, vivenciada através das lives que se tornaram o grande fenômeno comunicacional por conta da pandemia, foi objeto de análise das autoras Lynn Rosalina Gama Alves e Beatriz Oliveira de Almeida, no artigo *Lives, educação e Covid-19: estratégias de interação na pandemia*.

É um equívoco pensar que a ação docente na universidade se restringe apenas ao ensino. A vida na universidade pública e institutos federais, especialmente é intensa, com ações que se desdobram em extensão, pesquisa, ensino e desenvolvimento. Portanto, mesmo com as atividades de ensino paralisada nestas instituições, a vida acadêmica não parou! Tal constatação pode ser vista no artigo **Iniciação científica na pandemia: uma análise dos estudos remotos ao ensino fundamental**, de autoria de Daniel Giordani Vasques e Victor Hugo Nedel Oliveira, que analisam 14 primeiras semanas dos estudos domiciliares da disciplina de Iniciação Científica, organizados pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O ensino de pós-graduação também vem sofrendo mudanças para atender às novas demandas impostas pelo protocolo de isolamento e distanciamento social, como poderemos acompanhar na discussão proposta pelos professores/pesquisadores Humberto Luiz Barros Moraes, Solange Melo do Nascimento, Mário André de Freitas Farias e Gilson Pereira Santos Júnior no artigo, **De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação**, que nos aponta como opção metodológica a sala de aula invertida com a mediação das tecnologias digitais de informação e comunicação como forma de adaptação ao ensino remoto emergencial.

Em contraponto as investigações e experiências acima descritas, o número Temático **Cenários escolares em tempo de COVID-19 – na/pós quarentena**, dá voz também as pesquisas e vivências dos pesquisadores do outro lado do Atlântico. Nossos colegas portugueses contribuem com três linhas diferenciadas – discussões sobre a educação básica, competências e letramentos e a educação nos espaços da Universidade da terceira idade, ou sênior, como são reconhecidos na literatura portuguesa.

Assim, Bento Duarte da Silva e Teresa Ribeirinha recorrem a netnografia para produz junto com distintos sujeitos um olhar em torno dos diferentes níveis de apropriação das tecnologias digitais pelos docentes, atentos às desigualdades digitais dos alunos que ao contrário do que pensamos, atinge também países em todo o mundo. O artigo denominado **Cinco lições para a educação escolar no pós-COVID-19**, nos instiga a pensar em um futuro em que o nosso fazer pedagógico vai muito além das salas de aula convencionais.

Em **Ambientes digitais de aprendizagem e competências digitais: conhecer o presente para agir num futuro pós-COVID**, Marcos Andrei Ota e Sara Dias-Trindade, a partir do depoimento de 102 professores que atuam em cursos de ensino superior, apontam para a necessidade de aquisição de competências digitais e a criação de programas de formação docente que possam caminhar na construção de modelos educacionais de qualidade.

E finalmente, Ana Veloso, Liliana Vale Costa, Sónia Machado, Francisco Regalado e João Henrique Silva, no artigo **Aprendizagem nas Universidades de Terceira Idade em tempos de Confinamento Social: O caso da comunidade online miOne**, nos alerta para as desigualdades intergeracionais que foram ampliadas durante esse período da pandemia, destacando as questões técnicas e de letramento que tensiona a interação dos seniores durante o período da pandemia.

Com essa diversidade e riqueza de olhares, este número temático, dentro da sua limitação contemplou uma diversidade de perspectivas e ações para pensar a educação em tempos de pandemia e pós-pandemia.

Convidamos a todos a imergirem nessa teia de experiências, reflexões e relações para que juntos possamos construir um caminho mais inclusivo e com qualidade para a educação no Brasil, em Portugal e quiçá no mundo.

Lynn Alves, William Santos e Deise Francisco
Organizadores

EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p11-24



APARTHEID DIGITAL EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO REMOTA: ATUALIZAÇÕES DO RACISMO BRASILEIRO

APARTHEID DIGITAL IN TIMES OF REMOTE EDUCATION:
REINVENTION OF BRAZILIAN RACISM

APARTHEID DIGITAL EN TIEMPOS DE EDUCACIÓN REMOTA:
ACTUALIZACIONES DE RACISMO BRASILEÑO

Suiane Costa Ferreira¹

RESUMO

Em meio à pandemia causada pelo novo coronavírus, as instituições de ensino paralisaram suas atividades presenciais e implementaram estratégias de educação remota, o que expôs o *apartheid* digital no qual os estudantes brasileiros se encontram. Este artigo objetiva descrever e analisar como o racismo no Brasil vem operando para excluir a população negra do acesso à educação e como este sistema de opressão em meio à pandemia se atualiza sob a forma da exclusão na participação na educação remota. Para isso, o artigo apresenta uma breve historiografia da educação escolar brasileira desde o período colonial até o presente momento. Por fim, o artigo descreve a política de hierarquização racial e a legitimação dos arranjos sociais excludentes, possibilitados pelas desigualdades educacionais e exclusão digital, o que coloca os estudantes negros fora do atual processo emergencial de ensino e aprendizado, perpetuando desigualdades educacionais, sociais e raciais no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE

Apartheid Digital, Pandemia, Educação, População Negra.

ABSTRACT

In the midst of the pandemic caused by the new corona virus, educational institutions have paused their on-site activities and implemented remote education strategies, which exposed the digital apartheid in which Brazilian students find themselves. This article aims to describe and analyze how racism in Brazil has operated to exclude the black population from access to education and how this system of oppression is being reinvented in the midst of the pandemic through exclusion from their participation in remote education. In order to do so, this article presents a brief historiography of Brazilian school education from the colonial period until the present moment. Finally, the article describes the policy of racial hierarchization and the legitimization of exclusionary social arrangements, made possible by educational inequalities and digital exclusion, which places black students outside the current emergency process of teaching and learning, perpetuating educational, social and racial inequalities in Brazil.

KEYWORDS

Digital Apartheid, Pandemic, Education, Black Population.

RESUMEN

En medio de la pandemia causada por el nuevo virus corona, las instituciones educativas han pausado sus actividades presenciales y han implementado estrategias educativas remotas, que exponen el apartheid digital en el que se encuentran los estudiantes brasileños. Este artículo tiene como objetivo describir y analizar cómo el racismo en Brasil ha funcionado para excluir a la población negra del acceso a la educación y cómo este sistema de opresión se actualiza en medio de la pandemia mediante la exclusión de su participación en la educación remota. Para hacerlo, este artículo presenta una breve historiografía de la educación escolar brasileña desde el período colonial hasta el momento presente. Finalmente, el artículo describe la política de jerarquización racial y la legitimación de los arreglos sociales excluyentes, posibilitados por las desigualdades educativas y la exclusión digital, que coloca a los estudiantes negros fuera del actual proceso de emergencia de enseñanza y aprendizaje, perpetuando las desigualdades educativas, sociales y raciales en Brasil.

PALABRAS CLAVE

Apartheid digital, Pandemia, Educación, Población negra.

1 INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou que o mundo vivenciava uma pandemia causada pelo novo coronavírus, reconhecendo a presença geográfica do vírus e da COVID-19 (Coronavirus Disease 2019) em vários países e regiões do mundo. Nesse contexto, as instituições de ensino públicas e privadas paralisaram suas atividades temporariamente na tentativa de conter a transmissão do vírus. No dia 4 de junho, dados da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2020) mostravam que mesmo após o controle do vírus em alguns países, os fechamentos provocavam ainda um impacto em 64,4% da população estudantil do mundo (1.127.737.072 estudantes afetados).

Com a interrupção das aulas presenciais, o Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria nº 343/2020 que autorizou as instituições de ensino a substituírem aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia. Neste contexto emergencial, as instituições de ensino implementaram a educação remota, sendo esta entendida como a mudança temporária da entrega dos conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa devido a situação de crise (ARRUDA, 2020).

As instituições de ensino (em sua maioria de natureza privada) implementaram a educação remota digital, onde as aulas são transmitidas por sistemas de webconferências (por meio de aplicativos, redes sociais, plataformas virtuais ou TV aberta), de modo síncrono e/ou assíncrono, na tentativa de efetivar interações e organizar a aprendizagem da forma mais próxima à educação presencial.

Na rede pública, a exemplo do município de São Paulo, a estratégia da educação remota foi implementada baseada em cadernos de atividades pedagógicas divididos por disciplinas e faixas etárias, distribuídos para os alunos da rede (FIOCRUZ, 2020). Mas apesar dessas iniciativas, as redes estaduais e municipais de ensino, que concentram mais de 80% dos alunos de ensino médio no país, interromperam suas aulas (PORTAL GAZETAWEB, 2020).

Em uma sociedade desigual, as crises ocorrem, impactam e são processadas de forma desigual (VOMMARO, 2020), por isso as estratégias da educação remota não alcançaram todas as famílias do mesmo modo. Segundo Vommaro (2020), as condições de moradia, as possibilidades de os pais acompanharem os exercícios, os recursos tecnológicos, o acesso aos materiais, as remessas pelas escolas são desiguais, desse modo, as questões socioeconômicas influenciam diretamente e fazem com que alguns alunos sejam incluídos e sigam o seu processo de aprendizado, enquanto outros são excluídos, usurpados do seu direito à educação em meio à pandemia.

Sobre as desigualdades, é importante destacar que no Brasil a pobreza tem cor e é preta. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), 55,8% da população se declara negra (somatório dos pretos e pardos) e demonstram uma maior situação de vulnerabilidade social: rendimento médio domiciliar per capita de R\$ 934 contra R\$ 1.846 da população branca; no estrato dos 10% com menor rendimento per capita 75,2% são negros enquanto 23,7% são brancos; no mercado de trabalho, os negros representam 64,2% da população desocupada e 66,1% da população subutilizada; 44,5% da população negra vivem em domicílios com a ausência de pelo menos um serviço de saneamento básico contra 27,9% na população branca. Esses indicadores de renda, ocupação,

acesso à moradia e condições de habitação demonstram haver no Brasil uma sobreposição entre cor e pobreza, evidenciando uma maior vulnerabilidade social construída a partir do racismo.

O racismo é um sistema de opressão que estrutura as desigualdades às quais estão submetidas a população negra no Brasil, pois incide sobre ela e determina suas condições sociais por gerações. Segundo Almeida (2019, p. 21) o racismo é sempre estrutural, pois é um elemento que integra a “organização econômica e política da sociedade, fornecendo o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”, produzindo pobreza, desemprego e privação material.

Como elemento de estratificação social, o racismo se materializa na cultura, no comportamento, nos processos educativos, nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros que se expressa, entre outras formas, nas diferenciações de acesso à tecnologia. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD) Contínua (IBGE, 2020), que investigou em 2018 o tema suplementar sobre Tecnologia da Informação e Comunicação, mostram que apenas 48% da população indígena, 55% das pessoas pretas e 57% das pessoas pardas utilizaram computador pelo menos uma vez na vida, demonstrando as diferenças de acesso à tecnologia no país.

Em meio à pandemia causada pela COVID-19 e a emergencial educação remota implementada, as escolas privadas possuem maior capacidade de seguir com suas atividades visto que o seu alunado temos equipamentos tecnológicos necessários e contam com apoio dos pais ou responsáveis. Mas poucas escolas públicas conseguiram se adaptar com a mesma rapidez aos métodos da educação remota e, dificilmente, seus alunos (em sua maioria negra e pobre) contam com pacotes de dados suficientes, computadores ou com o apoio pedagógico familiar.

Estes alunos em maior vulnerabilidade social agregam questões que vão além da falta de acesso à tecnologia digital para efetivar a educação remota, muitos deles vivem em habitações precárias, dividem poucos cômodos com muitas pessoas e não encontram condições psicológicas e estruturais que os estimulem ou permitam estudar.

Essas desigualdades diante da educação remota expõem o *apartheid* digital já cotidianamente vivenciado no país. Para Bonilla e Oliveira (2011), o *apartheid* digital pode ser entendido como a desigualdade de acesso de grandes contingentes populacionais às tecnologias da informação e comunicação.

Apartheid é uma palavra que significa separação. Foi um regime de segregação racial implantado na África do Sul até a democratização do país. Segundo Sabbatini (2000), *apartheid* digital é a expressão utilizada para caracterizar a separação, o abismo de diferenças formado entre a parte da população que usa computador, acessa a internet etc., e os que não têm acesso a esses recursos.

É um gigantesco e dramático fosso entre uma minoria “plugada” no mundo moderno e uma grande massa “sem-internet”. No Brasil, essa segregação entre aqueles que têm acesso à tecnologia digital e os que não têm é transversalizada pelas dinâmicas do racismo, colocando majoritariamente a população negra na experiência da exclusão tecnológica, que por sua vez promove uma exclusão socioeconômica.

Para a população brasileira negra e pobre, essa situação de exclusão não surge como fruto da atual crise sanitária gerada pelo novo coronavírus. Considerando a historiografia da educação escolar brasileira percebe-se a constituição de um sistema educacional excludente que se inicia desde o período colonial até o presente momento para atender aos interesses econômicos (NUNES, 2014). O racismo vem se reinventando e se atualizando para manter sempre a estrutura social segmentada e organizada basicamente em função da origem étnica, perpetuando desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

Este artigo, considerando todo o cenário apresentado acima, tem como objetivo produzir um ensaio teórico-reflexivo de como o racismo no Brasil vem operando para excluir a população negra do acesso à educação e como este sistema de opressão em meio à pandemia causada pelo novo coronavírus se atualiza sob a forma da exclusão de participação na educação remota.

2 PERÍODO DA ESCRAVIDÃO E PÓS-ABOLIÇÃO

Segundo Nunes (2014), a educação formal do negro no Brasil se destaca pela intencionalidade em não promover nenhuma ação destinada a ele que melhore a sua existência, entendendo que o objetivo dos corpos pretos na sociedade colonial sempre foi trabalhar para servir à economia, portanto não poderiam receber uma educação caracterizada por ser eminentemente aristocrática.

A Constituição imperial de 1824 previa a educação primária gratuita a todos os cidadãos influenciada pelo discurso da missão civilizadora da escola por parte das elites governantes e o alto índice de analfabetismo no país. Mas o título de cidadão excluía os escravos e indígenas, para os quais bastava o aprendizado através da oralidade e a obediência pela violência física ou simbólica (PASSOS, 2012; ORAMISIO et al., 2013).

Nas leis provinciais de 1837, essa exclusão foi ratificada proibindo-se de frequentar as escolas públicas as pessoas que padecessem de moléstias contagiosas e os escravos e pretos africanos ainda que livres ou libertos (NUNES, 2014), o que pode ser entendido pelo perigo que o acesso à leitura e a escrita poderia representar para a estabilidade da sociedade escravocrata.

Apesar das proibições formais à escolarização dos escravizados, estudos identificam o registro de crianças negras na instrução pública em Minas Gerais, ainda na vigência da monarquia imperial e problematizam esse fato ao sugerir que, por atender à população negra, mestiça e pobre, a instrução pública foi sendo organizada com precariedade em sua estrutura pedagógica e material (PASSOS, 2012). Desse modo, a educação atuou como importante instrumento de dominação do povo negro, ora excluindo ora ofertando serviço de educação pouco qualificado.

Em 1854, o decreto nº 1.331 estabeleceu que os escravos não seriam admitidos nas escolas públicas em nenhum dos níveis de ensino e a instrução de adultos negros libertos dependeria da disponibilidade de professores. Em 1878, o decreto nº 7.031 permitiu a matrícula de negros libertos acima de 14 anos nos cursos noturnos.

No ano seguinte, suspendeu-se o veto que proibia a frequência dos escravos nas escolas públicas, no entanto, eles dependiam da autorização dos seus senhores e das suas condições físicas depois de

um dia de árduo trabalho, o que na prática dificultava o acesso às escolas. Apesar disso, foi a partir desse momento que alguns escravizados aproveitaram as brechas e passaram a frequentar a educação formal e tornaram-se agentes para promover o letramento de outros negros em espaços informais (ORAMISIO et al., 2013).

Em 1888 aconteceu a abolição legal da escravidão, sem implementação de medidas de proteção, sem mecanismos de inclusão, sem a presença de políticas direcionadas aos negros recém libertos, relegando-os a uma situação de exclusão e miséria. Sem a exclusão ancorada na lei, o racismo se atualizou a partir de uma política eugenista e produziu mecanismos para dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, como a acusação de que faltavam vestimentas adequadas, que havia a ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, assim como para adquirir material escolar e merenda (NUNES, 2014).

Em 1911, o Decreto nº 8.659 implantou a cobrança de taxas nas escolas, privilegiando as elites e excluindo mais uma vez o povo preto que após a abolição não havia sido inserido no mercado de trabalho (NUNES, 2014). Lembrando um ditado popular que diz “vai estudar pra virar gente”, ao excluir sistematicamente o negro do direito à educação, mantinha-se essa população ocupando um não lugar na sociedade, tendo sua humanidade negada. A Constituição Federal de 1934 institucionalizou o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos.

A Lei Afonso Arinos (nº 1390) em 1951 proibiu a discriminação racial no Brasil, sendo este o primeiro código brasileiro a incluir entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça e cor da pele. Contudo, foi considerada pelo movimento negro uma lei insuficiente que efetivamente não incidia sobre a estrutura social marcada pela desigualdade na qual se encontravam os negros no Brasil (GRIN; MAIO, 2013).

3 PERÍODO DA DITADURA MILITAR E REDEMOCRATIZAÇÃO

Os anos 1960 e 1970 foram marcados pelo silenciamento da opressão da ditadura militar, que fez “desaparecer” a questão racial do debate público e construiu o mito da democracia racial, pois se não havia discriminação racial, não havia porque criar medidas públicas para assegurar a igualdade racial (PASSOS, 2012).

A partir da década de 1960, os movimentos negros se fortaleceram e conseguiram tensionar pela ampliação da rede de ensino público em todo o país, tornando possível o ingresso de mais negros nas salas de aula, mas as relações raciais no interior das escolas permaneceram discriminatórias. Apesar desta ampliação da rede de ensino público, esse foi um período de vivência de um ensino tecnicista militar e a intensificação de uma linguagem racista, por meio de insultos, agressões e estereótipos pejorativos (NUNES, 2014), que ao invés de serem meras percepções individuais e inadequadas sobre os negros, possuíam uma dimensão política, legitimando os arranjos sociais excludentes.

A partir dos anos 1970, o movimento negro passou a denunciar a seletividade do modelo educacional vigente que, excluindo a história e o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares, afastava a classe popular (majoritariamente negra) do processo de aprendizagem, pas-

sando a reivindicar a incorporação no currículo de conhecimentos voltados para o legado histórico e cultural do negro (NUNES, 2014).

O debate sobre o racismo e as desigualdades raciais ganhou novas proporções com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 1980, ainda que muitas vezes essas questões estivessem escamoteadas no debate sobre justiça social e distribuição de renda. Entretanto, Passos (2012) descreve que a atuação das organizações negras passou a ser mais incisiva na denúncia do mito da democracia racial e do racismo, localizando-os na estrutura social, política, econômica e educacional brasileira. Isso resultou, na segunda metade da década de 1990, no reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da existência do racismo e da necessidade de criação de políticas de ações afirmativas voltadas à população negra.

Nas discussões para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, não foi aceito que se desse nenhum tratamento específico à questão racial, insistindo na falácia da democracia racial brasileira (PASSOS, 2012). Em 2003, a Lei nº 10.639 implantou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afrobrasileira nos níveis fundamental e médio do ensino brasileiro.

Mas Santos, Pinto e Chirinéa (2018) apontam alguns fatores que vêm dificultando a operacionalização desta lei, como: desconhecimento teórico e epistemológico dos professores e demais membros das equipes escolares sobre a dinâmica das relações étnico-raciais, bem como acerca de conteúdo específico sobre fatos, conceitos e avanços tecnológicos dados a partir de uma matriz afro-brasileira; falta de transversalização dos saberes da cultura afrobrasileira nas diversas disciplinas que compõem o currículo e a contestação em relação à validade de uma lei que impõe o trabalho de repertórios oriundos de matrizes africana e afro-brasileira ou a não consideração deste como prioritário.

Em 2012, a Lei nº 12.711 implantou o sistema de cotas raciais nas universidades, surgindo o descontentamento da sociedade sob o falso pretexto da meritocracia (PASSOS, 2012). Em 2018, pela primeira vez na história da educação brasileira, as pessoas pretas e pardas corresponderam à maioria (50,3%) no ensino superior em universidades e faculdades públicas (IBGE, 2019). Contudo, é preciso lembrar que esta população continua tendo a maior dificuldade de permanência na universidade.

Os aspectos históricos apontados demonstramos processos desiguais que brancos e negros trilharam para acessar a educação neste país. Mas essa não é só uma história circunscrita ao passado, pois a história presente expõe as marcas do racismo institucionalizado que segue, perpetuando uma sistemática exclusão educacional e tecnológica.

4 PERÍODO DA PANDEMIA PELO NOVO CORONOVÍRUS

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada em 2015 pelos países membros das Nações Unidas, reconheceu a importância de se disseminar informação e que a habilidade de grupos se conectarem (que ocorre prioritariamente por meio da internet) representa um acelerador do progresso da humanidade, propondo um mundo com alfabetização e letramentos universais (TEIXEIRA, 2017).

Surge, assim, o debate acerca da inclusão digital, que se relaciona ao acesso às tecnologias digitais e à informação que circula em rede, mas também aos saberes e competências necessários para se uti-

lizar essas tecnologias a fim de localizar, interpretar, avaliar, gerir e organizar a informação desejada (BONILLA; OLIVEIRA, 2011). A inclusão digital para todos os seguimentos sociais é atualmente imprescindível para o exercício da cidadania, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades, competências e a melhoria das condições de vida, aproveitando-se das potencialidades das ferramentas tecnológicas.

A PNAD Contínua (IBGE, 2020) mostrou que uma em cada quatro pessoas não tem acesso à internet no Brasil, o que representa cerca de 46 milhões de brasileiros. 41,6% das pessoas que não acessam a rede não o fazem por não saber usar. Para 11,8% o serviço de acesso à internet é caro e para 5,7% o equipamento necessário para acessar a internet (celular, computador, tablet) também é caro. Para 4,5% das pessoas em todo o país que não acessam a internet, o serviço não está disponível nos locais que frequentam (IBGE, 2020).

Ou seja, mesmo que queiram, não conseguem contratar um pacote de internet. Esses dados revelam o *apartheid* digital vivenciado no país, o qual “impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede” (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p.30).

a PNAD Contínua (IBGE, 2020), considerando aqueles que navegam na internet, mostra que 65% dos pretos e 61% dos pardos utilizam a internet exclusivamente pelo celular, numa proporção superior às pessoas brancas (51%), pois estas possuem outros dispositivos. Uma das críticas que se coloca quanto ao uso do celular para acesso à informação em meio à educação remota diz respeito à incompatibilidade dos arquivos entre diferentes dispositivos e o tamanho da tela, o que dificulta o acompanhamento das atividades na educação remota para aqueles que possuem apenas o celular como dispositivo de acesso à rede.

Enquanto uma parte da população (majoritariamente branca segundo o IBGE) acessa os recursos disponíveis em rede a partir da sua casa, com equipamentos de áudio e vídeo, possibilitando a participação na educação remota emergencial, outra parte da população (majoritariamente negra) só tem acesso a essas tecnologias a partir da escola ou dos centros públicos, instituições essas temporariamente fechadas por conta do distanciamento social, o que conseqüentemente impede o acompanhamento das atividades educativas. O acesso às tecnologias constitui-se como condição técnica básica e imprescindível para efetivação da inclusão digital. Vemos, assim, uma concentração de pobreza e uma desconcentração de oportunidades, agravando as desigualdades educacionais e sociais no país.

Alguns jornais vêm entrevistando pais e alunos durante este período de distanciamento social e o que se vê, nos bairros periféricos, é o não acompanhamento dos processos educativos remotos. “A conexão foi cortada há seis meses, após o pai caminhoneiro não ter mais condições de bancar o contrato” (PORTAL R7); “Uma vez por semana, a jovem vai até a casa da avó, onde consegue ter acesso ao *wi-fi*, para baixar conteúdo” (PORTAL G1); “Avisada sobre o aplicativo, ela usa a internet do vizinho, tentou baixar, mas não conseguiu entrar nas aulas” (PORTAL G1).

A partir destes recortes vemos uma inclusão precária, instável e marginal. Esta dificuldade de acesso às tecnologias pela população negra e pobre é o reflexo, não do acaso, mas de decisões políticas sobre a implementação de tecnologias, garantia de acesso à internet e à informação, que deveriam acontecer enquanto direitos essenciais para todos.

Encontra-se em tramitação o projeto de Lei nº 2.599/2020 que dispõe sobre aplicação dos recursos do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações para o ensino remoto. De acordo com o projeto, o dinheiro será destinado para a educação básica pública durante a emergência de saúde provocada pela COVID-19 e poderá ser usado na aquisição de computadores e serviços de acesso à internet. Mas, enquanto este projeto não é aprovado e operacionalizado, os alunos, negros e pobres, são excluídos da educação remota emergencial.

No contexto da pandemia, existe ainda o recorte de gênero que deve ser pontuado. Os cruzamentos entre raça e gênero demonstram que há uma especificidade na realidade das mulheres negras no Brasil, surgindo o fenômeno da feminização da pobreza, entendida como o aumento na diferença de níveis de pobreza entre os domicílios chefiados por mulheres e aqueles chefiados por homens ou casais (SZUL; SILVA, 2017).

São as mulheres negras as mais atingidas pelo empobrecimento (IBGE, 2019). O crescimento de mulheres chefes de família ocasionou um maior impacto no aumento da pobreza e da exclusão social, porque considerando a maternidade e a necessidade de adentrar o mercado de trabalho, as mulheres acabam por se submeter a situações de subocupações (SZUL; SILVA, 2017). Com o aumento dos subempregos ou desempregos durante a pandemia, muitas mulheres precisaram continuar disputando o sustento da sua família e, devido à paralisação das aulas presenciais, suas filhas passam a cuidar dos lares e dos irmãos menores na sua ausência. Esta sobrecarga doméstica também contribui com o afastamento das alunas das atividades da educação remota.

Outro ponto de destaque refere-se ao fato de que muitas dessas crianças têm na merenda escolar a sua principal refeição diária e esta falta de comida pelo fechamento das escolas também influencia os processos de aprendizagem. No Brasil, o racismo causa a pauperização da população negra, mas o recorte de gênero coloca a mulher preta chefe de família e, conseqüentemente seus filhos, em uma preocupante situação de vulnerabilidade.

Segundo Davis (2016, p.45), é preciso compreender que “a gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas”. A partir desta interseccionalidade de opressões, o racismo no Brasil se estrutura e impede a mobilidade social da população negra e a coloca nos espaços de maior vulnerabilidade, ocupando os subempregos ou empregos informais, as favelas, as escolas públicas sucateadas, na marginalização e na exclusão da educação remota digital.

A exclusão educacional vem ocorrendo mesmo que a educação remota não aconteça mediada pelo digital. Quando algumas escolas públicas elegeram a estratégia de envio de atividades impressas para seus alunos, não considerou a impossibilidade dos correios de entregar tais materiais em ruas sem identificação oficial ou sem ordenação numérica, com é o exemplo de muitas comunidades ou favelas no Brasil. Não considerou ainda que estes alunos periféricos, majoritariamente negros e pobres, precisariam além da atividade impressa enviada de outros materiais como lápis, borracha ou cadernos para realizar as atividades escolares.

Por fim, na educação remota os alunos contam com o auxílio dos pais ou responsáveis para mediar o processo de aprendizado. Contudo, dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF,

2018) mostram que apenas um terço dos brasileiros negros entre 15 e 64 anos têm alfabetismo consolidado. Assim, ao não vivenciarem um adequado processo de alfabetização e letramento, os pais ou responsáveis por crianças negras tornam-se impedidos de contribuir com o aprendizado dos seus filhos em meio à educação remota.

A não garantia de alfabetização plena para a população negra no Brasil faz parte da longa história de exclusão escolar conforme descrito neste artigo e a exclusão da participação na educação remota emergencial define-se como uma atualização deste racismo estrutural, promovendo a segregação entre aqueles que podem e os que não podem continuar seu processo educativo. Considero este como um momento de atualização do racismo, pois trata-se da volta do mesmo, mas sob outra forma, uma outra roupagem que assegura sua continuidade e reafirma o discurso segregacionista. Ocorre a adaptação da velha narrativa a novos cenários, o que lhe confere dinamicidade e vitalidade. Essa forma nova do racismo mostra que ele ainda se encontra vivo e operando as dinâmicas sociais no Brasil.

Todo este contexto de desigualdades diante da educação remota emergencial se atualiza sob a forma do aprofundamento do *apartheid* digital que ratifica a exclusão dos negros na sociedade brasileira sob diferentes formas. Segundo Castells (2005), a exclusão digital pode se apresentar de três grandes formas.

Primeiro não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual a informação buscar, como combinar uma informação com outra e como a utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a História; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente (CASTELLS, 2005, on-line).

A educação remota emergencial perpetua as desigualdades e dá robustez ao processo colonial de exclusão social da população negra no Brasil. Não se trata apenas do não acesso às tecnologias de informação e comunicação, mas a um letramento digital insuficiente, a atualização da negação dos direitos humanos, da cidadania e da dinâmica de geração de novos direitos para esta população.

Ao apontar que as escolas e as secretarias de educação vêm realizando esforços para ofertar a educação remota em meio à pandemia, mas sem considerar o conseqüente fortalecimento do *apartheid* digital, que destacadamente incide sobre a população negra brasileira, não afirmo que estas instituições criaram os processos excludentes, mas ratifico que estes são por elas reproduzidos.

De acordo com Almeida (2019), as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo com um de seus componentes orgânicos. Assim, as instituições educacionais são racistas porque a sociedade é racista. Isto não significa aceitar os fatos, mas indicar que se desejarem promover mudanças, as instituições precisarão “atuar de maneira conflituosa, posicionando-se dentro do conflito” (ALMEIDA, 2019, p. 48), assumindo políticas que efetivamente combatam o *apartheid* digital.

Após os quase quatro séculos de escravidão no Brasil, não se produziram mecanismos efetivos de inclusão social para a população negra em todo o período pós-abolição. Das senzalas os negros

foram para as favelas, como descreve a música cantada por Lazzo Matumbi: “no dia 14 de maio eu saí por aí, não tinha trabalho, nem casa nem pra onde ir. Levando a senzala na alma, eu subi a favela, pensando em um dia descer, mas eu nunca desci”. Hoje, a maioria da população negra no país é pobre por conta dessa herança escravocrata. O racismo estrutural permite que a desigualdade racial seja vivenciada sob a forma de pobreza, desemprego, privação material, educacional e tecnológica.

O Estado brasileiro privou a população negra de oportunidades ao produzir um sistema educacional excludente, que foi se reinventando, se atualizando, para manter os status sociais e as hierarquias raciais, determinando aqueles que podem ter acesso às tecnologias e às informações e aqueles que não podem. Em meio à pandemia e a estratégia da educação remota adotada, esse *apartheid* digital ficou bastante evidenciado.

Os negros acessam as escolas (estão todos matriculados), mas são barrados de participarem da aprendizagem. Mesmo que esta exclusão não atinja a todos os estudantes negros, comprovadamente temos uma parcela significativa que não foi incluída na educação remota, logo esses alunos existem e precisam ser incluídos neste estado democrático de direitos.

Manter o *apartheid* digital na atual sociedade tecnológica e informacional impede a formação de diferentes competências que predisõem a formação de pessoas mais questionadoras e defensoras de aspectos relacionados à sua dignidade e à sua cidadania (TEIXEIRA, 2017). Quanto mais conscientes e atentos às informações, maiores são as probabilidades dos negros se insurgirem frente às situações de desigualdade vivenciadas e de problematizarem os lugares sociais estabelecidos. Portanto, a manutenção do *apartheid* digital opera como estratégia de controle social impedindo as micro-emancipações e a formação de uma comunidade negra mais forte, consciente e autônoma.

5 CONCLUSÃO

Este artigo descreveu como ao longo da história da educação brasileira as políticas públicas, ou a ausência delas, operaram para produzir desigualdades sociais, tentando conservar a população negra como mão de obra explorada, submissa, sem direitos à informação, melhor qualificação e mobilidade social. A inserção dos negros na educação brasileira constituiu-se, portanto, em uma trajetória marcada por conflitos, contradições, racismo e exclusão.

A pandemia causada pela COVID-19 expôs e aprofundou o *apartheid* digital vivenciado pelos estudantes brasileiros, ao demonstrar que o Estado fracassou na inclusão digital efetiva dos estudantes negros desde a educação básica até a educação superior, por meio da não oferta de tecnologia, do não acesso à rede, do não letramento digital, de condições inadequadas de moradia, entre outros.

As desigualdades acumuladas na experiência social da população negra, potencializadas por meio dos processos de escolarização, permitem que frente à educação remota emergencial o racismo se atualize e mantenha a política de hierarquização racial e legitimação dos arranjos sociais excludentes, que coloca os estudantes negros fora do atual processo de ensino e aprendizado, perpetuando desigualdades educacionais, sociais e raciais no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

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.

BONILLA, M.H.S.; OLIVEIRA, P.C.S. Inclusão digital: ambiguidades em curso. *In*: BONILLA, M.H.S.; PRETTO, N.L. (org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011.

CASTELLS, M. **O caos e o progresso**. 2005. Disponível em: <http://www.softwarelivre.org/news/3751>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. **As redes municipais de educação diante da pandemia**. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/redes-municipais-de-educacao-diante-da-pandemia/>. Acesso em: 4 jun. 2020.

GRIN, M.; MAIO, M.C. O antirracismo da ordem no pensamento de Afonso Arinos de Melo Franco. **Topoi**, v. 14, n. 26, p. 33-45, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece/>. Acesso em: 1 jun. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**: acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2018. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=23205&t=sobre>. Acesso em: 1 jun. 2020

INAF – Instituto Paulo Montenegro. **Brasil 2018**: indicador de alfabetismo funcional: resultados preliminares. Disponível em: https://www.ibopeinteligencia.com/arquivos/Inaf2018_Relat%C3%B3rio%20Resultados%20Preliminares_v08Ago2018.pdf/. Acesso em: 15 jun. 2020

NUNES, R.B. História da educação brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 22, de 28 a 31 de outubro de

2014. **Anais [...]**, Natal, 2014. Disponível em: <https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1001>. Acesso em: 10 jun. 2020.

OROMISIO, A.S *et al.* A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX. Congresso Nacional de Educação, 11, 23 a 26 de setembro de 2013. **Anais [...]**, Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

PASSOS, J.C. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. **EJA em debate**, v.1, n. 1, 2012.

PORTAL Gazetaweb. 2020. Disponível em: https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2020/05/internet-nao-chega-a-34-dos-alunos-da-rede-publica-que-fizeram-enem_106635.php//. Acesso em: 10 jun. 2020

SABBATINI, R. **Apartheid Digital**. 2000. Disponível em: <https://www.renato.sabbatini.com/correio/cp000623.html//>. Acesso em: 4 jun. 2020.

SANTOS, E.F; PINTO, E.A.T; CHIRINEA, A.M. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educ. Real.**, v. 43, n. 3, p. 949-967, 2018.

SZUL, K.D.; SILVA, L.M. Feminização da pobreza no Brasil. II Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais, 23 a 25 de outubro de 2017. **Anais [...]**, Santa Catarina, 2017.

TEIXEIRA, A.V.O. **O acesso à internet: elemento de inserção social e desenvolvimento humano**. 2017. Trabalho de Conclusão de curso (Especialização em Direitos Humanos) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse//>. Acesso em: 4 jun. 2020.

VOMMARO, P. O mundo em tempos de pandemia: certezas, dilemas e perspectivas. **Rev. Direito e Práxis**, Ahead of print, v. xx, n. xx, 2020.

Recebido em: 25 de Junho de 2020

Avaliado em: 6 de Julho 2020

Aceito em: 30 de julho 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaigual CC BY-SA

1 Doutora em Educação e Contemporaneidade; Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
E-mail: sucacosta02@gmail.com



EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40



EDUCAR NA INCERTEZA E NA URGÊNCIA: IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO AO FAZER DOCENTE E A REINVENÇÃO DA SALA DE AULA

EDUCATE IN UNCERTAINTY AND URGENCY: IMPLICATIONS
OF REMOTE TEACHING WHEN DOING TEACHERS AND THE
REINVENTION OF THE CLASSROOM

EDUCAR EN LA INCERTIDUMBRE Y LA URGENCIA: IMPLICACIONES
DE LA ENSEÑANZA REMOTA AL HACER PROFESORES Y LA
REINVENCIÓN DEL AULA

Sidmar da Silva Oliveira¹
Obdália Santana Ferraz Silva²
Marcos José de Oliveira Silva³

RESUMO

Este texto propõe uma reflexão sobre os desafios enfrentados por professores da Educação Básica, ao vivenciarem a experiência com o ensino remoto, mediado, especialmente, pelas tecnologias digitais (TD), dada a necessidade de distanciamento social, provocado pela covid-19. Trata-se de um estudo ne-tnográfico que problematiza os desafios gerados pela necessidade de reorganizar a prática pedagógica, em função da suspensão das aulas presenciais, por causa da pandemia do coronavírus. Para tanto, realizamos uma roda de conversa com 12 professores da Educação Básica, por meio da plataforma *Microsoft Teams*. Este estudo toma como base autores que discutem sobre tecnologias digitais e formação docente, prática pedagógica potencializada pelas tecnologias digitais, ensino remoto e desafios à educação, a partir de artigos e vídeos já socializados na internet, pelos sites e redes sociais. O diálogo com os professores, atores desse processo, levou ao entendimento de que as tecnologias em si não promovem a produção do conhecimento, nem o aprendizado, pois é preciso uma reconfiguração das práticas pedagógicas para a potencialização da interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Quiçá, as vivências com o ensino remoto possam dar um impulso para se pensar essa prática mediada pelas TD, mas também possibilidades para além delas.

PALAVRAS-CHAVE

Tecnologias Digitais. Formação de Professores. Ensino Remoto. Educação Básica.

ABSTRACT

This text proposes a reflection on the challenges faced by Basic Education teachers, when experiencing the experience with remote education, mediated, especially, by digital technologies (TD), given the need for social distance, caused by the covid-19. It is a netnographic study that problematizes the challenges generated by the need to reorganize the pedagogical practice, due to the suspension of face-to-face classes, because of the Coronavirus pandemic. To this end, we conducted a conversation with 12 teachers of Basic Education, through the Microsoft Teams platform. This study is based on authors who discuss digital technologies and teacher training, pedagogical practice enhanced by digital technologies, remote teaching and challenges to education, from articles and videos already socialized on the internet, through websites and social networks. The dialogue with the teachers, actors in this process, led to the understanding that the technologies themselves do not promote the production of knowledge or learning, as it is necessary to reconfigure pedagogical practices to enhance the interaction between the subjects involved in the teaching process. and learning. Perhaps, experiences with remote education may give an impulse to think about this practice mediated by TD, but also possibilities beyond them.

KEYWORDS

Digital technologies. Teacher Training. Remote Teaching. Basic Education.

RESUMEN

Este texto propone una reflexión sobre los desafíos que enfrentan los maestros de Educación **Básica**, cuando experimentan la experiencia con la enseñanza remota, mediada, especialmente, por las tecnologías digitales (TD), dada la necesidad de distancia social, causada por la Covid-19. Es un estudio netnográfico que problematiza los desafíos generados por la necesidad de reorganizar la práctica pedagógica, debido a la suspensión de clases presenciales, debido a la pandemia de coronavirus. Con este fin, mantuvimos una conversación con 12 profesores de Educación **Básica, a través de** la plataforma Microsoft Teams. Este estudio se basa en autores que discuten las tecnologías digitales y la formación del profesorado, la práctica pedagógica mejorada por las tecnologías digitales, la enseñanza remota y los desafíos a la educación, desde artículos y videos ya socializados en Internet, a través de sitios web y redes sociales. El diálogo con los docentes, actores en este proceso, permitió comprender que las tecnologías en sí mismas no promueven la producción de conocimiento o aprendizaje, ya que es necesario reconfigurar las prácticas pedagógicas para mejorar la interacción entre los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Quizás,

las experiencias con la educación remota pueden dar un impulso para pensar en esta práctica mediada por TD, pero también posibilidades **más** allá de ellas.

PALABRAS CLAVE

Tecnologías digitales. Formación de profesores. Enseñanza remota. Educación Básica

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea enfrenta mudanças intensas nas mais diversas áreas da atividade humana, causadas pela crise da pandemia do coronavírus, incidindo inclusive na área educacional. Nesse processo a educação se vê na urgência de reinventar-se para acompanhar essas transformações, e, ao mesmo tempo, precisa pensar numa nova concepção da ação pedagógica, de sala de aula.

Tal fato aponta para uma necessária reflexão sobre como será, pós-pandemia, a estrutura da instituição educacional e dos programas que promovem a formação inicial e permanente dos professores. Considerando a relevância desse campo de estudo e pesquisa, o presente artigo trata de uma pesquisa bibliográfica e de campo sobre a problemática que envolve o ensino remoto⁴ e a formação de professores para a integração das Tecnologias Digitais (TD) em suas práticas pedagógicas.

A propagação acelerada da Covid-19⁵ tem exigido medidas importantes por parte dos governantes brasileiros e de todo o mundo, visando ao enfrentamento, adaptação e prevenção da doença em todos os âmbitos da vida humana, inclusive na educação. As consequências, impactos e implicações sobre a sociedade são significativos e ainda não foram dimensionados na sua totalidade. A suspensão das aulas presenciais, no ensino básico e superior, pela urgência de se estabelecer o distanciamento social⁶, tem se constituído como solução mais urgente para proteger alunos e profissionais da educação, reduzindo as chances de que se tornem transmissores do vírus em suas famílias e comunidades.

A sala de aula, por ora fechada, já não pode ser entendida apenas como espaço físico, com alunos e carteiras enfileiradas ou em círculo. Na prática, esse cenário tem inquietado professores, familiares e gestores, que tentam dar continuidade ao processo educacional, mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), em especial, as digitais. Entra em cena, o ensino remoto emergencial, que exige que gestores, coordenadores e professores se posicionem e ajam na intenção de adaptar

4 Não é nosso objetivo discutir, neste texto, a diferença entre ensino remoto e educação à distância. Entretanto, esclarecemos que a expressão ensino remoto, que caracteriza as ações pedagógicas rápidas de professores, mediados pelas tecnologias digitais, nesses tempos pandêmicos, não pode se confundir com a educação à distância, uma vez que esta possui uma estrutura sistemática, princípios definidos, que preconizam um modelo virtual de ensino e aprendizagem ancorado em um design instrucional/educacional centrado no desenvolvimento de competências e em princípios como o construtivismo, a autonomia, a interação e a colaboração.

5 O site <https://coronavirus.saude.gov.br/> conceitua a Covid-19 como uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico o qual varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves, podendo necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório).

6 Separação de indivíduos ou grupo do convívio com o restante da sociedade para diminuir a velocidade de transmissão da Covid-19.

conteúdos curriculares, dinâmicas de sala, até avaliações, visando dar continuidade a aulas, mediados por tecnologias digitais. Nesse modelo de ensino,

[...] gestores, professores, pais e alunos, desenvolvem outros esquemas para garantir o trabalho e o estudo remotos, para ampliar os limites das escolas por meio de atividades online. Mesmo diante da precária inclusão digital no Brasil e das desconfianças de muitos, a Internet se tornou a tecnologia interativa por meio da qual, de muitas e criativas maneiras, milhares de crianças, jovens e adultos continuaram e continuam a ensinar e aprender nesses tempos conturbados. (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 212).

Essa mudança exige reflexões epistemológicas sobre os novos rumos do processo ensino e aprendizagem e nos levam a questionar: que desafios tem enfrentado a Educação Básica, dada a necessidade de se lançar mão do ensino remoto, a partir do uso das tecnologias digitais, visando à reinvenção da prática pedagógica convocada pelo contexto atual?

A reflexão sobre essa temática nos leva a entender que muitos são os desafios que a mediação tecnológica coloca ao professor, na reorganização de sua prática pedagógica, pois o uso dos aparatos tecnológicos, das plataformas, das redes traz implicações às metodologias empregadas. A educação retardou o processo de integração das TD às práticas pedagógicas, o que pode se caracterizar como obstáculo à articulação dessas tecnologias às práticas escolares cotidianas.

Serve-nos, hoje, a metáfora usada por Lévy (1999, p. 150), há 21 anos, para falar das emoções desencadeadas no ser humano pelo virtual, frente à revolução causada pela inteligência coletiva e a perplexidade do homem diante das gigantescas redes:

Seres humanos, pessoas daqui e de toda parte, vocês que são arrastados no grande movimento da desterritorialização, [...] vocês que pensam reunidos e dispersos entre o hipercórtex das nações, vocês que vivem capturados, esquarterados, nesse imenso acontecimento do mundo que não cessa de voltar a si e de recriar-se, vocês que são jogados vivos no virtual, vocês que são pegos nesse enorme salto que nossa espécie efetua em direção à nascente do fluxo do ser, sim, no núcleo mesmo desse estranho turbilhão, vocês estão em sua casa. Bem-vindos à nova morada do gênero humano. Bem-vindos aos caminhos do virtual!

De fato, as sucessivas mudanças que marcam o mundo, na atualidade, têm servido para reafirmar a necessidade de se produzir novas formas de ensinar e de aprender, por meio das TD, de se reinventar a sala de aula. Os professores foram “jogados vivos no virtual!”, para aprender a fazer em serviço, enfrentando os milhões de alunos – e também professores – excluídos digitalmente. O caminho é longo e há professores que ainda esperam a aula começar entre paredes, porque ainda não conseguiram situar-se na rede, limitados, também, pela questão da conectividade.

Não obstante, não se pode voltar atrás, porque o avanço tecnológico que ganhou notoriedade com o advento e expansão das TD vem modificando, cada vez mais, as formas de comunicação e interação entre as pessoas e o momento atual nos revela que as TD não são mais apenas

uma opção, no contexto educacional. As mudanças que, querendo ou não, atravessam o contexto escolar por meio da diversidade de culturas e de linguagens (ROJO, 2012), vivenciadas pelos alunos, em suas comunidades, não podem ser ignoradas pela escola, como instituição responsável pela formação cidadã dos sujeitos.

As discussões sobre a integração das TD ao processo educacional têm ganhado uma atenção especial em diversos estudos e pesquisas *stricto sensu* e, durante esse período de pandemia de covid-19, tem sido o foco dos debates educacionais em *lives*, videoconferências, rodas de conversa e reuniões virtuais, realizadas em diversas plataformas. Diante dessa problemática, é essencial analisar o cenário atual por todos os ângulos e considerar três questões, que se conectam, quando falamos de ensino remoto: o acesso à internet; a qualidade dos artefatos tecnológicos de alunos e professores; e domínio e formação para o uso desses artefatos.

Diante da nova realidade imposta pela Covid-19, cabe questionarmos não somente acerca do acesso às tecnologias, mas, sobretudo, da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. Sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados, desde a falta de estrutura tecnológica das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias. (CANI et al., 2020, p. 24).

O professor, considerando todos esses desafios, mesmo agindo na incerteza e aprendendo na urgência, precisa ir à luta para garantir a todos o direito à aprendizagem, o que parece ainda não ter se concretizado no ensino, com a mediação das TD. Estas podem contribuir para transformar a escola em um espaço mais dinâmico, de pesquisas, de exploração de culturas e de novos aprendizados; mas, como diz Freire (2013), se forem alicerçadas pela ação dialógica entre educador-educando, a partir de seus contextos culturais e de suas lutas políticas cotidianas.

2 PROCESSO METODOLÓGICO

As discussões em torno do ensino remoto nos mobilizaram a realizar um estudo sobre os desafios colocados ao professor da Educação Básica, tendo em vista a necessidade de dar continuidade, nesse contexto de distanciamento social, ao processo de ensino e aprendizagem, mediado pelas TD. Para tanto, recorreremos à netnografia, abordagem vinculada a um trabalho de campo on-line, que permite utilizar diferentes formas de comunicação mediada por tecnologias digitais para a construção de dados.

Para Kozinets (2014), a netnografia é uma forma adaptada da etnografia para estudar realidades e sujeitos em ambientes digitais, em fóruns de discussão, videoconferências, aplicativos colaborativos, *blogs*, redes sociais etc. Na prática, a netnografia não trata as comunicações on-line apenas como conteúdo ou formas, mas como interações sociais, com expressões tomadas por diversos significados e como artefatos culturais (KOZINETS, 2010).

Realizamos uma roda de conversa on-line, com duração de cinco horas, tomando como orientação metodológica essa abordagem, por meio do Microsoft Teams⁷, com 12 professores-pesquisadores⁸ que atuam na Educação Básica de cidades do interior e da capital, para discussão do tema: dificuldades, desafios e aprendizados vivenciados por professores da Educação Básica, em tempo de covid-19. Com anuência dos partícipes, registramos e arquivamos as discussões realizadas sobre os desafios da prática pedagógica, mediada pelas TD, bem como outras questões que têm emergido nesse contexto de distanciamento social, que nos mobilizam a repensar as concepções de ensino, aprendizagem e sala de aula.

A escolha dos participantes desta pesquisa foi realizada da seguinte forma: um convite foi enviado aos participantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/UNEB-Salvador/Coité) que atuam como professores da Educação Básica e aos professores da Educação Básica, participantes de um projeto de extensão denominado “Com licenç@, posso entr@r? Formação docente para práticas de letramentos multi-hipermidiáticos na sala de aula: sob o olhar da diversidade e do lúdico”, realizado no município de Queimadas Bahia, como *locus* de pesquisa de um projeto de pós-doutorado.

É do nosso interesse apenas os professores que desenvolvem atividades remotas, no período da pandemia, dos membros do referido grupo que se disponibilizaram a participar deste estudo, foram selecionados seis professores que vivenciam os desafios do ensino remoto; dos professores que participam do projeto de extensão, também foram selecionados seis que estão desenvolvendo atividades remotas. Além disso, os referidos professores foram escolhidos por terem assumido o compromisso de realizar com os pesquisadores encontros virtuais, pela plataforma *Microsoft Teams*, para reflexão e diálogo sobre a temática em discussão neste texto.

Nessa perspectiva, justificamos a opção pela netnografia: o necessário uso do ambiente digital para propiciar interação e discussão entre os colaboradores da pesquisa e para construção dos dados, visando à compreensão do objeto estudado. Assim sendo, consideramos importante informar aos participantes os constituintes relevantes sobre a pesquisa, obter consentimento dos colaboradores, citar e dar o devido crédito aos membros (KOZINETS, 2014). Estes são passos relevantes na pesquisa netnográfica, com a devida observância aos princípios éticos que envolvem pesquisas com seres humanos.

O *corpus* para análise foi construído a partir do diálogo com os professores⁹ colaboradores. Ao categorizarmos¹⁰ o material produzido, destacamos alguns recortes discursivos desses professores, avaliados como de grande relevância para o alcance do objetivo proposto. O diálogo com os professores pôs em evidência algumas situações para análise e problematização: tecnologias digitais e formação continuada; acesso à internet, por professores e alunos; ensino remoto, seus desafios e possibilidades para se repensar mudanças na sala aula durante e pós-pandemia.

7 O Microsoft Teams é uma plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos e permite de modo simultâneo a interação entre os participantes.

8 Termos de cessão de direitos autorais foram assinados por todos os professores participantes.

9 Neste texto, as identidades dos sujeitos preservadas. Portanto, a eles nos referimos pelos seguintes pseudônimos os quais foram escolhidos pelos próprios sujeitos: Brutaflor, Zezinha, Kayla, Riobaldo, Dandara, Sésiom, Helena e Vida.

10 Para Moraes e Galiazzi (2016), categorizar é reunir o que é comum, que resulta em formação de conjuntos de elementos que possuem algo em comum.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: POSSIBILIDADES E APRENDIZADOS

Ensinar e aprender são processos que exigem constante resignificação, e com as céleres mudanças que permeiam a sociedade atual, provocadas pelo advento das TD urge a necessidade de a escola repensar seus modos de atuação. Concordamos que este repensar perpassa pela integração dessas tecnologias ao fazer pedagógico, com vistas a uma formação que vise a uma nova ética e nova estética (ROJO, 2012), afinal de contas, vivemos uma era de mudanças frenéticas que demandam uma educação capaz de tornar os alunos “[...] aprendizes autônomos, críticos, bem informados, cooperativos, colaborativos e que saibam usufruir plenamente, com segurança e com responsabilidade, das oportunidades que lhes são oferecidas nos ambientes digitais” (COSCARELLI, 2018, p. 33-34).

Neste contexto de pandemia, os professores são mobilizados a conhecer e utilizar plataformas virtuais/digitais, que possibilitam aprendizagens colaborativas. Como enfatizam Cani e outros autores (2020, p. 26, grifos dos autores), “Mediante todos os ‘bombardeios’ provocados pela Covid-19, a educação precisou, em pleno século XXI, criar um ‘abrigo’ elaborado e, com trabalhos de ‘escavação’, fazer ‘trincheiras’ para poder permitir a circulação do conhecimento, que não pode ‘morrer’”.

É o enfrentamento de um risco que precisa ser entendido como ato político, sempre visando à autonomia e bem-estar dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Agora, como já era antes da pandemia, “Os professores [...] têm que *atuar como permanentes aprendizes* e aprender a se comunicar na linguagem e estilo de seus estudantes” (PRENSKY, 2001, p. 4, grifos nossos). Isso exige deles repensar seus modos de atuação, compreender as TD para integrá-las ao ensino, utilizando-as de forma crítica, reflexiva e significativa. Da escola exige-se reestruturar seus projetos e propostas pedagógicas, estabelecer novos caminhos a partir dos já trilhados, tendo em vista que não se poderá negar mais que

O digital produziu uma mudança na discursividade do mundo [...] nas relações históricas, sociais e ideológicas, na constituição dos sujeitos e dos sentidos, mas também na forma dos relacionamentos, do trabalho, da mobilidade, dos encontros, até mesmo do fazer científico, do qual faz parte a maneira de sua produção e seus meios de circulação. (DIAS, 2016, p. 9).

O desafio do professor, portanto, é observar essas mudanças para compreendê-las, no âmbito de seu trabalho pedagógico, a fim de que possa resignificá-lo, atualizá-lo. Isso exige um tempo mais longo para formação dos envolvidos no processo, com preparação de infraestrutura tecnológica que vise à aprendizagem. Entretanto, com a suspensão das aulas, o ensino remoto entra em cena como reposta à crise e o professor, sem tempo de parar para refletir, precisou agir na urgência.

Em um dos eventos pertencentes à série de webinários *Educação no mundo 4.0*, organizada pelo Ministério da Educação, o professor Seiji Isotani, do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC - USP), em sua palestra, no dia 6 de maio de 2020¹¹, cuja discussão era uso da tecnologia da informação e comunicação nas escolas de Educação Básica, destacou que

¹¹ Esta palestra está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f1qRWNraH7k&feature=youtu.be>. Acesso em: 22 jun. 2020.

Todas as iniciativas de ensino remoto utilizadas durante a luta contra a Covid-19 podem ser sementes para a transformação digital e cultural tão necessária no ensino, unindo práticas pedagógicas inovadoras, como o aprendizado híbrido e metodologias ativas, com tecnologias educacionais inteligentes, que potencializam as capacidades do aluno aprender e do professor inovar.

Espera-se que nesse novo cotidiano que o professor tem vivenciado durante a pandemia, ele se permita aprender, que essas vivências e experiências possam servir de mote para transformações digital e cultural tão necessárias e urgentes na Educação Básica. Haverá maior sentido se professores e alunos, além do acesso, saibam navegar e explorar as diversas potencialidades que as TD propiciam, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e aprendizados híbridos. É preciso que o professor, presencialmente ou a distância, atue como propositor-mediador do conhecimento, a fim de fortalecer “[...] o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa” (BRASIL, 2018, p. 62).

Por entendermos a necessidade de transgredir as práticas educacionais enraizadas no cotidiano escolar, especialmente, neste cenário de mudanças instantâneas, entendemos ser a formação continuada um processo basilar para subsidiar as reflexões teórico-práticas dos professores e direcioná-los a novas formas de atuação.

4 FORM(AÇÃO) CONTINUADA DO PROFESSOR: FORMAR-SE PARA (TRANS)FORMAR

Em um contexto educacional marcado por uma cultura movente, que exige a compreensão de que “ninguém se forma realmente se não assume a responsabilidade no ato de formar-se” (FREIRE, 2011, p. 102), o papel do professor, na sociedade digital, é marcado por grandes responsabilidades sociais e dele são requeridas determinadas funções que lhes convocam a agir de modo consciente e crítico. Os professores precisam, permanentemente, intensificar o pensamento interativo, complexo e transversal, que lhe instigue a criar novas dinâmicas de aprendizagem, sempre em plena construção. Esse processo exige reconfiguração dos cursos de formação de professores e demanda um novo olhar acerca da própria formação e sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Nóvoa (2001) entende que, mais importante do que formar, é formar-se e que o aprender contínuo é essencial à profissão docente, sendo marcado pela própria pessoa do professor, como agente, entendendo a instituição escolar, como um espaço de crescimento profissional permanente. Então, podemos dizer que as ações de formação docente, tendo como pano de fundo a integração das TD ao fazer pedagógico precisam tomar a escola como principal *locus* de formação, em que os professores atuem em constante colaboração.

A formação docente é entendida como ponto nodal para transformar os modos de atuação da escola, tomando-se como base o trabalho colaborativo no cotidiano escolar; pois, “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das

práticas e a procura *colectiva* das melhores formas de agir” (NÓVOA, 2011, p. 72, grifos do autor).

Nessa perspectiva, é vital planejar e efetivar ações de formação continuada com os professores, a partir de situações concretas e atuais, tendo como base a reflexão, investigação e a colaboração. Nessa perspectiva formadora, o trabalho do professor torna-se cada vez complexo. Por isso, “[...] é necessário repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela” (BRASIL, 2013, p. 171), de forma crítica e problematizadora, com vistas a possibilitar aos alunos a construção de competências e habilidades que os auxiliem a interagir e interpretar as múltiplas linguagens que compõem os diferentes gêneros textuais e discursivos (ROJO, 2012).

No cenário social atual, o professor foi chamado a lidar com essas múltiplas linguagens e com a complexidade de criar metodologias que demandam o uso das TD adaptado ao ensino remoto. Vê-se nessa contingência de lidar com uma nova temporalidade, com outras linguagens e com a certeza de que mesmo empreendendo todo o esforço possível, ainda lhe falta condições de propiciar a todos os alunos uma educação pautada nos princípios da inclusão e do respeito às diferenças.

5 ENSINO REMOTO E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

De acordo com a edição 2018 da pesquisa TIC domicílios¹², realizada pelo Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, o maior percentual da população brasileira conectada à internet encontra-se nas classes com melhor condição socioeconômica: A, 99%; B, 94%; e, C com 76%. Por outro lado, os dados do levantamento em questão indicam que apenas 40% da população pertencente às classes D e E acessam a internet. Essa assertiva nos levar a pensar nos sujeitos excluídos do ensino remoto.

Esses dados ganham materialidade quando discutimos com professores da Educação Básica sobre os desafios vivenciados por eles, neste período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia. A professora Brutaflor¹³ revela o seguinte: “a dificuldade maior é acesso do meu aluno. O aluno não tem acesso a uma boa rede de internet; o Wi-fi, normalmente, é compartilhado com todos da família e dificulta o entendimento, o envio de documentos”. Esse depoimento evidencia que grande parte dos alunos dessa professora provém de famílias de baixa renda que não dispõem de uma boa rede de internet para a participação em um processo educativo mediado por tecnologias digitais.

Nessa mesma perspectiva, a professora Zezinha relatou: “a dificuldade que a gente encontrou, foi a dificuldade de acesso mesmo e nossos alunos... eles estão espalhados pelo menos em oito municípios [...]. Então o acesso desses alunos, às atividades, o retorno não foi como a gente queria, né?”

12 A pesquisa denominada *TIC Domicílios – 2018* Domicílios está disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2018/domicilios/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

13 Para preservação da identidade, os professores colaboradores são identificados, neste texto, com pseudônimos escolhidos por eles mesmos.

Nesse caso, a dificuldade de acesso à internet interferiu diretamente no alcance dos objetivos de ensino da professora. Esse depoimento nos lembra que os artefatos tecnológicos não são instrumentos acessíveis a toda população, evidenciando o chamado *tecno-apartheid* (CANCLINI, 2015, p. 236).

As condições de renda e de vulnerabilidade socioeconômica, que implicam diretamente na falta de acesso à internet e a dispositivos digitais, revelam a necessidade de (re)pensarmos o ensino remoto como solução emergencial para a continuidade das atividades de ensino e aprendizagem. Chama atenção, nesse sentido, o discurso de Kayla:

Nesse momento de pandemia em que se precisou, a única alternativa que se tinha era o trabalho através da tecnologia. Nós ficamos... nós constatamos, na verdade, que não era possível porque... primeiro, porque nós... os meninos não estavam conectados; eles não tinham acesso; alguns não tinham acesso à internet; outros não tinham acesso, não tinham sequer o aparelho, nem o notebook, nem celular, nem coisa nenhuma.

Para esta professora os problemas enfrentados pelos estudantes estão relacionados à falta de acesso à internet e à falta de dispositivos como tablets, notebooks e computadores que os permitam acompanhar, de modo satisfatório, as discussões e atividades propostas no ambiente digital. Sabemos que o celular permite a portabilidade, interatividade social e individualidade (ALVES et al., 2019), mas entendemos que a limitação das telas e a capacidade de armazenamento, bem como as interfaces, comandos para edição e produção de textos, podem se configurar como dificuldades para os alunos realizarem as atividades educacionais.

Aliada às questões que envolvem o acesso à internet e aos artefatos digitais que os alunos dispõem para realizar as atividades pedagógicas, surge outra temática para reflexão: a formação dos professores. O diálogo com os colaboradores nos possibilitou compreender que as políticas públicas de formação docente não têm proporcionado, mesmo antes da pandemia, uma formação para a integração das TD ao fazer pedagógico. Para Riobaldo,

Talvez, se a gente tivesse ao longo do tempo planejado para que isso viesse a acontecer, hoje a gente já estaria fazendo uso dessas tecnologias e voltando essas tecnologias para atender aquilo que a gente deseja. Mas a gente não foi condicionada a isso, a gente não foi treinado, a gente não fez curso [...]. Então, a gente tá tentando se virar como pode.

Decerto, a formação pedagógica ou ações formativas que orientem os professores a transitem de um modelo tradicional para uma abordagem integradora das TD como mediadoras da aprendizagem é um desafio à educação. Ao afirmar: “a gente não fez curso [...]. Então, a gente tá tentando se virar como pode”, Riobaldo nos leva à reflexão sobre a necessidade de formação permanente para o professor e as condições de sua prática pedagógica: apesar dos limites e barreiras, ele segue realizando seu trabalho, muitas vezes, na improvisação que lhe for possível, tentando organizar seu trabalho pedagógico, mas sem tomar como base alguma metodologia

mais adequada para o trabalho no espaço on-line; ou ainda, pode significar a transposição didática do que era presencial para o virtual, sem um conhecimento dos ambientes, também de metodologias que possam substanciar a práxis.

As ações formativas precisam considerar as múltiplas práxis docentes como elementos potenciais para a (re)construção de teorias e práticas, capazes de permitir ao professor a apropriação dos artefatos tecnológicos disponíveis em benefício do processo de ensino e aprendizagem. Nesses termos, a formação para a integração das tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem segue muito distante da realidade formativa docente, como relata a professora Dandara:

Anteriormente [antes da covid-19], não tinha nenhuma política de falar sobre a utilização das tecnologias, a não ser em trabalhos pontuais de pessoas que tinham domínio ou de pesquisadores, né, da área. Mas, uma política de formação para pensar as tecnologias nas práticas pedagógicas, a gente ainda não tinha visto.

No depoimento da professora, podemos interpretar a referência à necessidade de priorização, por parte dos órgãos públicos responsáveis, de ações formativas docentes nas políticas de incentivo de financiamento e de fomento, com vistas ao uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. O cenário atual demanda políticas de formação continuada com professores para apropriação das potencialidades das tecnologias digitais, com vistas a reconfigurar os modos de ensinar e de aprender. Certamente, “Isso implica uma mudança de mentalidade formativa diante da desafiadora realidade em que nos encontramos” (CAMPOS, 2007, p. 43), que é a de garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem por meio das TD.

Utilizar as tecnologias digitais para ressignificar os modos de ensinar e aprender em um curto espaço de tempo, realmente, é desafiador como destaca o coordenador e professor Sésiom: “saber utilizar o computador não significa dizer que esse meio vai estar servindo para aquele propósito que eu desejo [...] isso se dá por uma construção histórica na qual as tecnologias passaram ao longo do tempo sendo negligenciadas”.

O depoimento de Sésiom nos leva a pensar no fenômeno da apropriação tecnológica na sua dimensão humana; são processos situados na história e na cultura da sociedade; constitui-se, ao mesmo tempo do material e do simbólico e assim precisam ser compreendidas no âmbito educacional. Portanto, integrar as TD ao fazer pedagógico exige conhecimentos e saberes que possibilitem um olhar multidimensional sobre as diversas trilhas pelas quais elas possibilitam enveredar.

A complexidade que se impõe nesse momento, sobremaneira, é reflexo do fosso que existe entre a formação docente e o uso das tecnologias digitais como possibilidades pedagógicas. Entendemos que essa discrepância contribui para existência das dificuldades inerentes ao uso de diversas plataformas e serviços digitais, como também para o desinteresse por parte de professores, como revela o discurso da professora Zezinha: “Eu acho que o principal aprendizado que a gente tem é a constatação de que muito já deveria ter sido feito e não foi, né? Como a gente já vem discutindo muito aí nas lives, tem trinta anos que permite o ensino remoto, o ensino híbrido, mas que até então nada foi feito”.

Interpretamos do relato de Zezinha que o uso das tecnologias digitais integrado aos processos pedagógicos não tem origem atualmente, é uma demanda antiga, que tem se intensificado por conta da necessidade de promover o ensino remoto em função da suspensão das aulas presenciais.

A análise dos discursos dos professores, colaboradores deste estudo, indica que o desenvolvimento tecnológico tem provocado mudanças significativas na sociedade e adentrado na escola. Mas, de acordo com Alves e outros autores (2019, p. 119) “o ambiente escolar ainda não dialoga com o mundo permeado pelas tecnologias digitais e seus dispositivos móveis”. Na prática, é perceptível que a escola não tem acompanhado e transformado os modos de atuação conforme a velocidade dos avanços tecnológicos.

Porém, há professores que têm se desafiado, buscando reinventar-se para acompanhar as transformações “Eu já trabalho, há muito tempo, na verdade, os três anos, com ensino híbrido, trabalhando com a sala de aula... é... usando o Google Sala de Aula, tentando melhorar, otimizar essa nova rotina para o retorno né... para o pós-pandemia” (Helena). Helena, como outros tantos professores tem se mostrado disponível a novos aprendizados, construídos a partir de sua curiosidade epistemológica, os quais podem contribuir para dinamizar e potencializar propostas de ensino e aprendizagem mediadas pelas TD, no pós-pandemia.

O ensino híbrido, presente no discurso de Helena, mescla o modelo presencial, tradicional, com estudos on-line, mediados pelas tecnologias digitais. Esse formato altera a dinâmica professor-aluno, uma vez que mobiliza os aprendentes a se envolverem bem mais com os processos de busca, exploração e produção do conhecimento, fatores preponderantes para o desenvolvimento da autoria discente.

Sobre isso, a professora Vida declara: “Eu acho que nunca a gente teve tanto assim, eu costumo dizer que a autoria. [...] Eu digo, poxa, eu nunca imaginei que ele fosse produzir tão bem né, seja a produção de texto, seja a produção de vídeos, seja, enfim, a produção de um meme”.

Nesse sentido, o ensino remoto, no contexto atual, pode impulsionar a construção de uma aprendizagem significativa e autônoma, uma vez que as tecnologias digitais podem ser usadas em várias propostas “em que os alunos vão lidar com diferentes recursos para trabalhar com imagens, filmes, áudios, nas quais eles serão encorajados a fazer suas próprias produções, aprimorando o letramento digital e promovendo a autoria e a cidadania” (COSCARELLI, 2019, p. 68). Para isso, é preciso que o professor assuma a responsabilidade de propor e mediar atividades que auxiliem o aluno a desenvolver produções autorais.

Nesse contexto, outras interfaces de ensino têm emergido, como relata a professora Dandara: “a minha impressão é que as redes sociais é hoje uma das ambiências formativas que temos, tanto falando na questão pedagógica de aprendizado, de postura, de conexão [...]”. De fato, as redes sociais possibilitam a interação e a colaboração de maneira rápida e com mobilidade em tempo real, possibilitando a construção de redes de conhecimento em espaços virtuais colaborativos e de entretenimento, como *Instagram*, *WhatsApp* e *Facebook*.

Nos relatos dos colaboradores deste estudo, o uso do *WhatsApp* como interface pedagógica tem sido bastante utilizado como podemos constatar no discurso da professora Vida: “Até o momento a gente só usa o *WhatsApp*, a gente tá vendo a possibilidade também de incluir outras plataformas [...] mas a gente percebe a necessidade também de ter outros elementos a mais e aí nós vamos começar a testar a partir de agora outras plataformas”. O professor tem usado *WhatsApp* pelo acesso rápido e fácil e consumo menor de dados da internet, além de ser do alcance de maioria dos estudantes.

Para Moran (2017, p. 3) “A combinação dos ambientes mais formais com os informais (redes sociais, wikis, blogs), feita de forma inteligente e integrada, nos permite conciliar a necessária organi-

zação dos processos com a flexibilidade de poder adaptá-los à cada aluno e grupo”. A convergência de plataformas e ambientes digitais com propósitos didáticos pode ser importante aliada dos professores, com vistas ao alcance dos propósitos pedagógicos.

Essas premissas levam-nos a pensar a respeito dos desafios e possibilidades para atender as demandas do ensino remoto em um país de grande dimensão continental e com diversas realidades socioeconômicas. É essencial levar em conta as desigualdades sociais que atravessam as redes de ensino e escolas, o acesso a internet e a formação dos professores, aspectos relevantes para a promoção do ensino mediado por tecnologias digitais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos possibilitou realizar múltiplas interpretações sobre a integração das tecnologias digitais ao fazer pedagógico, possibilitando-nos compreender que há desafios a enfrentar em relação à promoção do ensino remoto, durante e pós-pandemia: distribuição de artefatos tecnológicos para estudantes de baixa condição socioeconômica; democratização do acesso à internet, possibilitando explorar plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem; a formação permanente dos professores para (re)construção de teorias e práticas necessárias à ressignificação da atuação docente, com vistas a atender as demandas da atualidade, relacionadas à integração das tecnologias digitais à prática pedagógica.

Tais demandas exigem dos professores da Educação Básica problematizar, mediar e incentivar a construção do conhecimento, com vistas à formação de sujeitos autônomos, autorais e capazes de contribuir para as transformações.

Entendemos que, considerando as dimensões epistemológicas, política, sociocultural e histórica das tecnologias digitais, estas podem se constituir para os professores, como uma possibilidade de produção de outros sentidos para a prática pedagógica, de modo a desconstruir um processo de significação estabilizado pelo fazer docente meramente técnico. Nesse sentido, urge que o professor redimensione sua ação docente e amplie sua práxis pedagógica para potencialização da interação entre os sujeitos aprendizes, com respeito às suas linguagens e culturas, visando a um agir mais ético e sensível às questões humanas.

Deste modo, se as tecnologias digitais nas escolas forem direcionadas para fins pedagógicos que contribuam com o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos, estarão contribuindo impreterivelmente numa nova forma de concepção de currículo, de organização escolar, de tempo e espaço, redimensionando o olhar de todos os envolvidos no processo educativo. Cabe ressaltar que o essencial não é a tecnologia em si, mas sim a necessidade de reconfigurar, de ampliar e criar práticas pedagógicas que potencializem a interação entre os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn (*et al*). Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. In: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 117-139.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.
- CANI, Josiane Brunetti; SANDRINI, Elizabete Gerlânia Caron; SOARES, Gilvan Mateus; SCALZER, Kamila. Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista IfesCiência**, v. 6, Edição Especial, n. 1, 2020, p. 23-39. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/download/713/484>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte-MG, v. 1, n. 8, p. 33-56| jul./dez. 2018. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/293/211>. Acesso em: 3 maio 2020.
- COSCARELLI, Carla Viana. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 61-77.
- COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.
- DIAS, C. A análise do discurso digital: um campo de questões. **Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo – REDISCO**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 8-20, jul.-dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/6139/5880>. Acesso em: 20 maio 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia:** a arma secreta dos profissionais de marketing: como o conhecimento das mídias sociais gera inovação. 2010. Disponível em: http://kozinets.net/wp-content/uploads/2010/11/netnografia_portugues.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia:** realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In.: YAEHASHI, Solange e outros (org.). **Novas Tecnologias Digitais:** Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola (online). **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio 2001.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **De On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: www.colegiogeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. /n: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Recebido em: 3 de Julho de 2020

Avaliado em: 3 de Julho de 2020

Aceito em: 30 de Julho de 2020

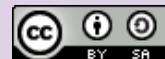


A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Professor da Educação Básica; Atualmente exerce a função de gestor escolar.
E-mail: sydy.oliveira10@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia; Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Professora da Universidade do Estado da Bahia e dos Programas de Pós-graduação Educação e Diversidade – MPED/UNEB e Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC/UNEB.
E-mail: bedaferraz@hotmail.com

3 Especialista em Metodologia do Ensino Superior e EaD pela Faculdade Educacional da Lapa; Mestrando em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.
E-mail: marcosjose4230@gmail.com



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA



EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57



PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

COVID-19 PANDEMIC AND EMERGENCY REMOTE TEACHING:
CHANGES IN PEDAGOGICAL PRACTICE

COVID-19 ENSEÑANZA REMOTA PANDÉMICA Y DE EMERGENCIA:
CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Carina Alexandra Rondini¹
Ketilin Mayra Pedro²
Cláudia dos Santos Duarte³

RESUMO

A pandemia da COVID-19 fez com que instituições de ensino do mundo inteiro adotassem a modalidade de ensino remoto emergencial, para dar continuidade ao ano letivo. Nesse contexto, professores são demandados à reinvenção diária para dar seguimento às atividades pedagógicas. O período, embora desafiador, pode ser visto como promissor, no contexto educacional, ampliando o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino. Assim, este artigo teve por objetivo refletir acerca dos impactos da pandemia causados pela COVID-19 na prática pedagógica docente. Trata-se de estudo quantitativo, composto por amostra não probabilística, formada por 170 professores da sala de aula regular da Educação Básica, do estado de São Paulo, que declararam estar desenvolvendo atividades de ensino na modalidade remota. Os dados foram coletados via questionário on-line, composto por 24 questões divididas nas categorias de múltipla escolha e abertas. Para as variáveis quantitativas, empreendeu-se análise descritiva, enquanto as questões abertas foram analisadas conforme a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. Os dados revelaram que, apesar das dificuldades em transpor o ensino presencial para a modalidade remota e pela utilização das tecnologias digitais, o momento pandêmico é desafiador e enriquecedor para a prática pedagógica. Todavia, as tecnologias digitais, as quais eram empregadas como recursos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, converteram-se em artefato principal do ensino remoto e, segundo os participantes, isso não tornou as aulas mais interessantes.

PALAVRAS-CHAVE

Covid-19. Ensino Remoto Emergencial. Tecnologias Digitais. Percepção dos Professores.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic caused educational institutions worldwide to adopt the emergency remote education modality, to continue the school year. In this context, teachers are required to reinvent themselves daily in order to continue teaching activities. The period, although challenging, can be seen as promising, in the educational context, expanding the use of digital technologies in the teaching-learning process, at all levels of education. Thus, this article aimed to reflect on the impacts of the pandemic caused by COVID-19 on teaching pedagogical practice. This is a quantitative and qualitative study, composed of a non-probabilistic sample, formed by 170 teachers from the regular Basic Education classroom, in the state of São Paulo, who declared that they were developing teaching activities in the remote modality. Data were collected via an online questionnaire, consisting of 24 questions divided into multiple choice and open categories. For quantitative variables, descriptive analysis was undertaken, while open questions were analyzed according to the Collective Subject Discourse methodology. The data revealed that, despite the difficulties in transposing face-to-face teaching to remote mode and the use of digital technologies, the pandemic moment is challenging and enriching for pedagogical practice. However, digital technologies, which were used as resources to support the teaching-learning process, became the main artifact of remote education and, according to the participants, this did not make the classes more interesting.

KEYWORDS

Covid-19. Emergency Remote Teaching. Digital Technologies. Teachers' Perception.

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 hizo que las instituciones educativas de todo el mundo adoptaran la modalidad de educación remota de emergencia para continuar el año escolar. En este contexto, los maestros deben reinventarse diariamente para continuar las actividades de enseñanza. El período, aunque desafiante, puede verse como prometedor, en el contexto educativo, ampliando el uso de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en todos los niveles de educación. Por lo tanto, este artículo tuvo como objetivo reflexionar sobre los impactos de la pandemia causada por COVID-19 en la enseñanza de la práctica pedagógica. Este es un estudio cuantitativo y cualitativo, compuesto por una muestra no probabilística, formado por 170 docentes del aula de educación básica regular, en el estado de São Paulo, quienes declararon que estaban realizando actividades de enseñanza en la modalidad remota. Los datos se recopilaron a través de un cuestionario en línea, que consta de 24 preguntas divididas en opciones múltiples y categorías abiertas. Para las variables cuantitativas, se realizó un análisis descriptivo, mientras que las preguntas abiertas se analizaron de acuerdo con la metodología del Discurso del Sujeto Colectivo. Los

datos revelaron que, a pesar de las dificultades para transponer la enseñanza presencial al modo remoto y el uso de tecnologías digitales, el momento pandémico es desafiante y enriquecedor para la práctica pedagógica. Sin embargo, las tecnologías digitales, que se utilizaron como recursos para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se convirtieron en el principal artefacto de la educación remota y, según los participantes, esto no hizo que las clases fueran más interesantes.

PALAVRAS CLAVE

COVID-19. Enseñanza remota de emergencia. Tecnologías digitales. Percepción del profesorado.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 trouxe inúmeras modificações em nosso cotidiano, por conta das medidas sanitárias e de distanciamento social. Um dos setores mais afetados foi o educacional, de modo que as atividades pedagógicas presenciais foram suspensas e os órgãos reguladores nacionais indicaram a continuidade do semestre letivo, por meio de atividades remotas.

De acordo com Hodges (2020), o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line. Em contrapartida, para esses autores, o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise.

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial. Cabe destacar que a incorporação das TDIC nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade nacional; problemas de infraestrutura e de formação docente deficitária são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias (BRAGA, 2018; THADEI, 2018).

Todavia, a literatura aponta que esse período desafiador pode ser promissor para a inovação da educação, considerando-se que os professores e estudantes não serão mais os mesmos, após o período de ensino remoto. Assim, as TDIC podem ser ressignificadas e ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino (AVELINO; MENDES, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020; MARTINS, 2020).

Para Hodges (2020), o planejamento pedagógico em situações atípicas exige resolução criativa dos problemas, demandando transposição de ideias tradicionais e proposição de estratégias pedagógicas.

gicas diferenciadas para atender à demanda dos estudantes e professores. Além disso, os referidos pesquisadores destacam que tais soluções podem ser duradouras, favorecendo, dessa forma, a resolução de problemas e paradigmas que até então pareciam insuperáveis.

Conforme Martins (2020, p. 251), o cenário da pandemia trouxe novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, tais como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”. Portanto, faz-se oportuno dar voz aos professores das salas regulares da Educação Básica, a fim de compreender sua percepção acerca do momento adverso em que a educação se encontra e os desafios que a pandemia da COVID-19 impôs à sua prática pedagógica.

2 MÉTODO

Trata-se de um estudo quantiquantitativo, composto por amostra não probabilística, formada por 170 professores da sala de aula comum da Educação Básica do estado de São Paulo, os quais declararam estar desenvolvendo atividades de ensino na modalidade remota. Estabelecem-se, assim, limitações manifestas das análises, discussões e considerações finais a serem apresentadas.

Os dados foram coletados via questionário on-line (Google Forms), criado exclusivamente para esta pesquisa, no período de 16 a 22 de maio de 2020, enviado para as redes de contato das autoras. O questionário tem início com um cabeçalho explicativo:

Convidamos você para nos ajudar, participando de uma pesquisa que tem o objetivo de analisar os impactos da pandemia causada pela COVID-19 na prática pedagógica de docentes (da sala de aula regular) da Educação Básica. Sobre a sua participação, ela é voluntária e anônima, além de possível de ser retirada a qualquer momento, sem que ocorra qualquer prejuízo à sua pessoa. Para ajudar nossa pesquisa, pedimos que você responda ao formulário a seguir, cuja maioria das questões é de múltipla escolha ou resposta curta, com tempo médio de preenchimento de 15 minutos. As informações coletadas serão analisadas e publicadas somente com propósitos científicos. Se você tiver alguma dúvida, por gentileza, entre em contato com as pesquisadoras, através do e-mail abaixo. Caso você concorde livremente em participar da pesquisa, por meio deste formulário, por favor, responda às perguntas propostas a seguir. Muito obrigada!

Na sequência, solicita-se ao respondente sua decisão em participar ou não da pesquisa e, então, apresentam-se aos concordantes 24 questões, divididas nas categorias de múltipla escolha (13) e abertas (11), as quais demandam dos respondentes determinadas informações, como quais atividades estão realizando (aulas síncronas/assíncronas, atividades síncronas, fóruns, entre outras); se já utilizavam recursos tecnológicos em sua prática pedagógica antes da pandemia (e quais) e se pretendem continuar usando esses recursos tecnológicos, após a pandemia (e quais), entre outras informações.

Após coleta dos dados via planilha Excel do *Google Forms*, o banco de dados foi tratado e levado para o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0, para a execução das análises descritivas (medidas de centralidade e de variabilidade, frequências observadas e relativas). As questões abertas foram analisadas conforme a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), cuja intenção é “[...] reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julgue necessários para expressar uma dada ‘figura’, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 19).

Na construção desse método, deve-se destacar, em cada discurso, expressões-chave que simbolizam as ideias centrais, bem como elaborar expressões que identificam o sentido e a ideologia presentes nas respostas individuais. Tendo selecionado os itens citados, é possível preparar um depoimento de sentido semelhante, a fim de representar o pensamento coletivo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os participantes são oriundos do estado de São Paulo, distribuídos em 50 municípios, com predomínio para a cidade de São José do Rio Preto, com 43 docentes (25,3%), seguida por Bauru, 13 (7,6%), Bariri, 11 (6,5%), São Paulo, 7 (4,1%), Votuporanga e Presidente Epitácio, 5 (2,9%).

São professores (TABELA 1) que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, 52 (30,6%), anos iniciais, 30 (17,6%) e finais, 19 (11,2%) do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, 21 (12,4%), na Educação Infantil, 16 (9,4%), no Ensino Técnico, 6 (3,5%), ou em outras combinações desses, 26 (15,3%). Tais professores trabalham com os diversos componentes curriculares, com predomínio para polivalente, 49 (28,8%), linguagens, 28 (16,5%), matemática, 27 (15,9%), história, 16 (9,4%) e ciências, 13 (7,6%).

Tabela 1 – Dados gerais da amostra (n = 170), São Paulo, 2020

Variáveis	f	%
Sexo*		
Feminino	129	75,9
Masculino	39	22,9
Escolaridade		
Graduação	50	29,4
Especialização	82	48,2
Mestrado	36	21,2
Doutorado	2	1,2

Escola		
Pública	125	73,5
Privada	24	14,1
Ambas	21	12,4
Tempo de atuação (anos)		
< 2	6	3,5
2 † 5	21	12,4
5 † 10	20	11,8
10 † 15	34	20,0
15 † 20	24	14,1
≥ 20	65	38,2

Notas: *Dois participantes preferiam não declarar.

Fonte: Autoria própria.

Entre aqueles que trabalham em escolas públicas, 58 (46,4%) são da rede estadual de ensino, 47 (37,6%) da rede municipal, 3 (2,4%) da rede federal e os demais, 17 (13,6%), de ambas as redes (municipal e estadual). Dos que atuam em ambos os segmentos escolares, a maioria – 15 (71,4%) – trabalha nas redes estadual e privada de ensino.

O tempo de atuação desses docentes é bem variado ($W = 0,969$; $p = 0,001$)⁴, entre os 27 (15,9%) com menos de cinco anos de experiência (incluindo dois com apenas cinco meses) e os 38,2% com 20 anos ou mais (incluindo dois com experiência de 40 anos) [mediana = 16 anos (Amplitude interquartil = 15 anos)].

Questionados sobre considerarem seu componente curricular mais fácil ou mais difícil do que os demais componentes, para o trabalho remoto, 71 (41,8%) declararam ser mais difícil, seguidos por aqueles que disseram ser de mesmo grau de dificuldade, 39 (22,9%) e aqueles que optaram em dizer que mais, 34 (20,0%). Os demais ou não responderam ou não souberam responder.

Verificou-se, tendo em vista apenas os componentes curriculares de maior ocorrência e compondo as categorias – não responderam ou não souberam responder –, associação entre as variáveis (Qui-Quadrado = 26,280; $p = 0,0098$) já que os professores polivalentes e do componente matemática julgaram ser mais difícil, enquanto os professores da área de linguagens, mais fácil, não havendo divergências entre as opiniões dos demais componentes curriculares.

Observa-se que os professores acham mais difícil desenvolver atividades remotas nos componentes curriculares que exigem maior demonstração para resolução de atividades e situações-problema (polivalentes e matemática). Tal fato pode estar associado ao escasso repertório dos professores em relação às ferramentas digitais disponíveis, uma vez que a maioria dos professores utiliza recursos mais básicos, como Pacote *Office*, *Youtube* e Redes Sociais (LAGARTO, 2013).

Mais do que a maioria, 119 (70,0%) dos respondentes declarou pretender, de alguma maneira, manter o uso desses recursos tecnológicos após a pandemia, seguidos daqueles que disseram que

⁴ Teste de normalidade de Shapiro –Wilk (nível de significância de 5%).

talvez façam uso, 43 (25,3%). Verificou-se associação ($p = 0.0081$)⁵ entre as variáveis – pretender ou não adotar esses recursos e fazer uso de algum recurso tecnológico, antes da pandemia – 109 (72,2%) e 38 (25,2%), respectivamente. Ou seja, aqueles que já utilizavam algum recurso, antes desse período, são os mais propensos à sua continuação no pós-pandemia.

Todavia, pouco mais do que a metade dos respondentes, 93 (56,4%)⁶ declararam que as aulas não se tornaram mais interessantes com os recursos que estão usando, durante a pandemia, mesmo estando, entre esses, 80 (54,8%) daqueles que responderam que já faziam uso de recursos tecnológicos anteriormente, embora sem significância estatística para o fato de usar ou não usar anteriormente e julgar estarem ou não mais interessantes as aulas, atualmente (Correção de Yates = 0,776; $p = 0,3785$).

Nesse contexto, Carmo (2016) assevera que não basta o conhecimento sobre as TDIC e o domínio sobre seu campo de saber: os docentes devem desenvolver ações com intencionalidade pedagógica.

Assim, as TDIC por si só não serão capazes de revolucionar a educação, porque, além da escolha adequada dos recursos que serão utilizados, é preciso adotar estratégias metodológicas assertivas, as quais promovam uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes.

4 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Para realizar as análises via método do DSC, empregou-se o agrupamento por escola, ou seja, públicas, privadas ou ambas; selecionaram-se alguns trechos de maior representatividade, após uma leitura minuciosa de todas as respostas, desconsiderando-se respostas vagas ou não relacionadas ao que foi indagado.

O Quadro 1 refere-se à indagação sobre como tem sido, para o professor, a organização e a execução das atividades remotas, em termos de dificuldades e facilidades. Examinando-se os discursos dos docentes (Discurso do Sujeito Coletivo, ao final do Quadro 1), são encontradas respostas que enfatizam algumas dificuldades vivenciadas nesse contexto remoto, como, por exemplo, ter de se adaptar, rapidamente, a uma nova metodologia de ensino; a desigualdade social dos estudantes, a qual impossibilita o acesso e o aprendizado mais democrático e autônomo; o aumento considerável da jornada de trabalho, que advém da necessidade de conexão on-line constante.

No que concerne à utilização dos recursos tecnológicos, é importante que o docente reflita criticamente sobre a realidade dos estudantes, seus conhecimentos prévios e a relação entre as TDIC e os objetivos de aprendizagem. Segundo Coll e Monereo (2010, p. 11), apenas incorporar os recursos tecnológicos não transforma os processos educacionais, no entanto, “[...] modifica substancialmente o contexto no qual estes processos ocorrem e as relações entre seus atores e as tarefas e conteúdo de aprendizagem, abrindo, assim, o caminho para uma eventual transformação profunda desses processos” Tal fato é corroborado com o estudo de França Filho, Antunes e Couto (2020), os quais indicam a relevância de se considerar a técnica e a natureza funcional das TDIC.

Os dados qualitativos da pesquisa indicaram dificuldades que já eram vivenciadas pelos professores, na modalidade presencial, mas que, em certa medida, se agravaram no contexto do ensino

5 Teste Exato de Fisher (nível de significância de 5%).

6 Cinco participantes não responderam a essa questão.

remoto. Segundo Avelino e Mendes (2020, p. 57), “[...] além de todas as dificuldades já existentes, os alunos terão de enfrentar um sistema de educação que não tem estrutura suficiente para ampará-los frente a essa nova realidade.”

Comparando-se o discurso dos três grupos, observa-se que houve dificuldades no que tange à adaptação docente para a educação remota (QUADRO 1). Todavia, no caso dos professores de escolas privadas, há a menção também ao êxito por se adotar os recursos da plataforma, relacionado à adequação ao uso das tecnologias no ensino remoto, por já terem tido contato anterior com a utilização desses recursos, como verificado no Quadro 1, em Discurso do Sujeito Coletivo – Escola privada.

Destarte, em uma sociedade cada vez mais envolvida com a tecnologia, é interessante notar o crescente número de professores que têm aliado ferramentas tecnológicas à sua prática pedagógica, associando, portanto, o contexto da cibercultura (LEVY, 1999) à sua didática em sala de aula, com a finalidade de ensinar a geração nascida na era digital (PALFREY; GASSER, 2011).

O Quadro 2 evidencia as respostas dos três grupos de professores sobre os impactos positivos ou negativos do período de isolamento social, para o desenvolvimento das atividades escolares. Foi identificado pelos professores da rede pública (QUADRO 2), como um impacto negativo, a desigualdade social em que os estudantes estão inseridos, o que compromete a interação e a aprendizagem discente no contexto remoto.

Avelino e Mendes (2020) argumentam que, no momento anterior ao isolamento social, existia a dificuldade de os recursos tecnológicos chegarem até as escolas; neste contexto pandêmico, os estudantes têm enfrentado o desafio de não possuírem recursos suficientes para acompanhar as aulas virtuais e realizar as atividades de modo on-line.

No caso dos professores da escola privada ou que trabalham nos dois ambientes, o distanciamento é tomado também como um ponto negativo (QUADRO 2), já que dificulta a relação professor-estudante, mostrando, assim, a importância da interação social no contexto educacional.

Todavia, Barreto e Rocha (2020) destacam o quanto os professores se reinventam no período de pandemia: mesmo sem uma preparação adequada, há uma busca incansável por oferecer o melhor aos seus estudantes, fato observado, por exemplo, no DSC dos professores da escola privada, no qual consta a menção a um “[...] processo de produção das aulas com mais qualidade” (QUADRO 2). Por sorte, o impacto positivo comum aos três grupos de docentes foi a aprendizagem de novas ferramentas tecnológicas e estratégias pedagógicas (QUADRO 2), evidenciando os apontamentos de Barreto e Rocha (2020).

5 À GUIA DE CONCLUSÃO

A pandemia afeta estudantes e professores, de modo que todos estão sofrendo modificações e interrupções em suas vidas, durante o período de isolamento social. Portanto, é preciso compreensão de ambos os lados, pois todos estão passando por momentos atípicos e de adaptação.

Nesse aspecto, conclui-se que o ensino remoto não substitui os encontros pedagógicos presenciais, porém, é uma alternativa para aqueles que possuem condições de acesso. Em meio a esse con-

texto de educação remota, cabe a todos os envolvidos no processo educacional unir esforços para refletir sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas às diversas realidades, a fim de que os impactos e as consequências da pandemia sejam, ao menos, atenuados (OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

Quadro 1 – De que forma a organização e a execução dessas atividades têm sido para você, em termos de facilidades e/ou dificuldades?

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>PARTICIPANTE 27 – ESCOLA PÚBLICA: Estou tendo <u>muita dificuldade</u>, pois foi um <u>curto tempo para adaptação</u> e o <u>retorno dos alunos está sendo muito abaixo do esperado</u>, mostrando assim o <u>despreparo dos alunos também</u>. Outro ponto é que <u>atuo com um grupo bastante heterogêneo</u>, tenho alunos que possuem <i>smartphone</i> de última geração, e outros que possuem apenas uma televisão, por isso, <u>o planejamento das minhas aulas tem sido em cima de recursos digitais limitados</u>, o que <u>dificulta ainda mais que o ensino chegue de uma forma adequada para todos</u>.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muita dificuldade, pois foi um curto tempo para adaptação 2. E o retorno dos alunos está sendo muito abaixo do esperado 3. O planejamento das aulas tem sido em cima de recursos digitais limitados, o que dificulta ainda mais que o ensino chegue de uma forma adequada para todos 	<p>PARTICIPANTE 84 – ESCOLA PÚBLICA: Está <u>difícil todos terem os mesmos acessos</u>, alcançar todos os alunos por meio digital, e <u>também ter certeza que eles realmente estão realizando as atividades e aprendendo</u>.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Difícil todos terem os mesmos acessos 2. E também ter certeza que eles realmente estão realizando as atividades e aprendendo
<p>PARTICIPANTE 2 – ESCOLA PRIVADA: Num primeiro momento, <i>a adaptação foi complicada</i>, devido ao modo como a situação foi se desenvolvendo, no âmbito social. Depois, <i>consegui organizar as atividades de acordo com os recursos da plataforma</i>.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A adaptação foi complicada 2. Organizar as atividades, de acordo com os recursos da plataforma. 	<p>PARTICIPANTE 113 – ESCOLA PRIVADA: A elaboração das atividades <u>requer bastante dedicação</u>, à medida que necessita de orientações esmiuçadas e detalhadas para os responsáveis/alunos, por isso, <u>o tempo tem sido uma das dificuldades, mas lidar com a tecnologia</u>, apesar de diferente do habitual, está <u>sendo de certa forma mais tranquilo do que o esperado</u>, com grande mérito ao mundo tecnológico em que estamos inseridos e a influência desses recursos em nossas vidas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Requer bastante dedicação 2. O tempo tem sido uma das dificuldades 3. Mas lidar com a tecnologia [...] está sendo mais tranquilo do que o esperado

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>PARTICIPANTE 20 – AMBAS AS ESCOLAS: <u>A organização das atividades tem demandado mais tempo</u>, pois, além de preparar o material, <u>tem a necessidade de familiarização com mais de uma plataforma e/ou recursos remotos. E a questão de a internet ser ruim tem colaborado muito para isso.</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A organização das atividades tem demandado mais tempo 2. Tem a necessidade de familiarização com mais de uma plataforma e/ou recursos remotos 3. E a questão de a internet ser ruim tem colaborado muito para isso 	<p>PARTICIPANTE 64 – AMBAS AS ESCOLAS: <u>Sobre os recursos tecnológicos, está sendo fácil. A dificuldade é conseguir estabelecer um limite para o trabalho</u>, pois basicamente <u>a carga horária está sendo triplicada.</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sobre os recursos tecnológicos, está sendo fácil 2. A dificuldade é conseguir um limite para o trabalho 3. A carga horária está sendo triplicada
<p>Discurso do Sujeito Coletivo – Escola pública: Muita dificuldade, pois foi um curto tempo para adaptação e o retorno dos alunos está sendo muito abaixo do esperado, o planejamento das aulas tem sido em cima de recursos digitais limitados, o que dificulta ainda mais que o ensino chegue de uma forma adequada para todos, [pois é] difícil todos terem os mesmos acessos e também ter certeza que eles realmente estão realizando as atividades e aprendendo.</p>	<p>Discurso do Sujeito Coletivo – Escola privada: A adaptação foi complicada, organizar as atividades de acordo com os recursos da plataforma requer bastante dedicação. O tempo tem sido uma das dificuldades, mas lidar com a tecnologia [...] está sendo mais tranquilo do que o esperado.</p>	<p>Discurso do Sujeito Coletivo – Ambas escolas: A organização das atividades tem demandado mais tempo, tem a necessidade de familiarização com mais de uma plataforma e/ou recursos remotos e a questão de a internet ser ruim tem colaborado muito para isso. Sobre os recursos tecnológicos, está sendo fácil, a dificuldade é conseguir um limite para o trabalho, a carga horária está sendo triplicada</p>	

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Quadro 2 – Quais são os impactos positivos ou negativos do período de isolamento social para o desenvolvimento de suas atividades escolares?

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>PARTICIPANTE 8 – ESCOLA PÚBLICA: Positivo - <u>tem sido um tempo de aprendizado.</u> Negativo - <u>a maioria dos meus alunos não têm computador. Alguns não têm Internet também,</u> o que dificulta o acesso às aulas na plataforma.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tem sido um tempo de aprendizado 2. A maioria dos meus alunos não têm computador 3. Alguns não têm Internet 	<p>PARTICIPANTES 39 – ESCOLA PÚBLICA: <u>O único lado positivo, é que tivemos que aprender novas formas de ensinar.</u> <u>O lado negativo é que muitos alunos, por problemas sociais, não têm acesso à internet, moram em áreas rurais.</u> Devido a esse motivo, a escola teve que disponibilizar material impresso. <u>E muitos dos próprios professores têm dificuldade em lidar com ferramentas digitais ou os celulares não comportam um grande armazenamento.</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O lado positivo é que tivemos que aprender novas formas de ensinar 2. O lado negativo é que muitos alunos não têm acesso à internet 3. Muitos professores têm dificuldade em lidar com ferramentas digitais ou os celulares não comportam um grande armazenamento
<p>PARTICIPANTE 32 – ESCOLA PRIVADA: Positivos: <u>mais tempo de estudo e pesquisas, processo de produção das aulas com mais qualidade.</u> Negativos: <u>a falta da troca de experiência com os companheiros de escola,</u> o domínio dos recursos tecnológicos, <u>o excesso de informação via grupos da escola/pais/alunos pelo WhatsApp.</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mais tempo de estudo e pesquisas, processo de produção das aulas com mais qualidade. 2. A falta da troca de experiência com os companheiros de escola 3. O excesso de informação via grupos da escola/pais/alunos pelo WhatsApp 	<p>PARTICIPANTE 59 – ESCOLA PRIVADA: Positivos e <u>lidar com novas ferramentas de Ensino.</u> Negativos é <u>o distanciamento dos alunos. O contato presencial faz muita diferença em alguns momentos do ensino aprendizagem.</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lidar com novas ferramentas de Ensino 2. O distanciamento dos alunos 3. O contato presencial faz muita diferença em alguns momentos do ensino aprendizagem

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
<p>PARTICIPANTE 64 – AMBAS AS ESCOLAS: Ponto positivo é <u>estar conhecendo alguns recursos tecnológicos que não havia tido contato antes</u>. Já o negativo é <u>a grande demanda em gravar aulas, que acaba tomando muito tempo</u> em termos de regravar, editar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estar conhecendo alguns recursos tecnológicos que não havia tido contato antes 2. A grande demanda em gravar aulas que acaba tomando muito tempo 	<p>PARTICIPANTE 20 – AMBAS AS ESCOLAS: <u>Apesar de, nesse período, demandar mais tempo de preparo das aulas, o isolamento nos permitiu ter esse tempo, coisa que não acontecia antes</u>. Um ponto negativo e importante é saber que <u>não consigo atingir todos os meus alunos</u>. Poucos estão participando dessas aulas, <u>por vários motivos</u>.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apesar de demandar mais tempo de preparo das aulas 2. O isolamento nos permitiu ter esse tempo, coisa que não acontecia antes 3. Não atingir todos os alunos, por vários motivos.
<p>Discurso do Sujeito Coletivo – Escola pública: Positivo: Tem sido um tempo de aprendizado, tivemos que aprender novas formas de ensinar. O lado negativo é que muitos alunos não têm acesso à internet, a maioria não tem computador. Muitos professores têm dificuldade em lidar com ferramentas digitais ou os celulares não comportam um grande armazenamento.</p>	<p>Discurso do Sujeito Coletivo – Escola privada: Positivo: Lidar com novas ferramentas de Ensino, [ter] mais tempo de estudo e pesquisas [e um] processo de produção das aulas com mais qualidade. Negativo: O distanciamento dos alunos, o contato presencial faz muita diferença em alguns momentos do ensino aprendizagem. A falta da troca de experiência com os companheiros de escola e o excesso de informação via grupos da escola/pais/alunos pelo WhatsApp.</p>	<p>Discurso do Sujeito Coletivo – Ambas escolas: Positivo: Estar conhecendo alguns recursos tecnológicos que não havia tido contato antes. Apesar de demandar mais tempo de preparo das aulas, o isolamento nos permitiu ter esse tempo, coisa que não acontecia antes. Negativo: Não atingir todos os alunos, por vários motivos, e a grande demanda em gravar aulas, que acaba tomando muito tempo.</p>	

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
	<p>Discurso do Sujeito Coletivo – Escola pública: Positivo: Tem sido um tempo de aprendizado, tivemos que aprender novas formas de ensinar. O lado negativo é que muitos alunos não têm acesso à internet, a maioria não tem computador. Muitos professores têm dificuldade em lidar com ferramentas digitais ou os celulares não comportam um grande armazenamento.</p>	<p>Discurso do Sujeito Coletivo – Escola privada: Positivo: Lidar com novas ferramentas de Ensino, [ter] mais tempo de estudo e pesquisas [e um] processo de produção das aulas com mais qualidade. Negativo: O distanciamento dos alunos, o contato presencial faz muita diferença em alguns momentos do ensino aprendizagem. A falta da troca de experiência com os companheiros de escola e o excesso de informação via grupos da escola/pais/alunos pelo WhatsApp.</p>	<p>Discurso do Sujeito Coletivo – Ambas escolas: Positivo: Estar conhecendo alguns recursos tecnológicos que não havia tido contato antes. Apesar de demandar mais tempo de preparo das aulas, o isolamento nos permitiu ter esse tempo, coisa que não acontecia antes. Negativo: Não atingir todos os alunos, por vários motivos, e a grande demanda em gravar aulas, que acaba tomando muito tempo.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, advindos das respostas ao questionário.

Ao se investigar a percepção de 170 professores da Educação Básica sobre o momento adverso em que a educação se encontra e os desafios que a pandemia da COVID-19 impôs à sua prática pedagógica, identificou-se que, apesar das dificuldades em transpor o ensino presencial para a modalidade remota e na utilização das TDIC, os docentes apontam o quanto o momento pandêmico é desafiador e enriquecedor, para a sua prática, fazendo aflorar o processo de “reinvenção” docente.

Os desafios que a educação brasileira tem enfrentado, no contexto da crise, envolvem fatores que não estão relacionados apenas à questão dos conteúdos programáticos ou aos critérios e à metodologia do processo avaliativo, pois englobam questões sociais, familiares e econômicas dos estudantes.

Os dados perceptuais dos docentes sinalizam, independentemente das variáveis (componente curricular; tempo de atuação docente; uso ou não das TDIC, antes da pandemia; escola pública-privada-ambas), a extrema importância atribuída ao ensino presencial, à socialização e à interação que ocorre no ambiente da sala de aula, seja entre o professor e o estudante, seja entre os estudantes e seus pares.

Ainda que os recursos e as ferramentas tecnológicas auxiliem e se tornem mediadoras da aprendizagem, ainda que essas tecnologias estejam mais presentes nos contextos escolares, a partir de agora, as relações interpessoais propiciadas pelo ensino presencial constituem um fator essencial que

facilita e enriquece o processo de ensino-aprendizagem, do qual os docentes sentem falta, conforme verbalizaram nos DSC apresentados nos resultados.

À guisa de conclusão, tem-se clareza das limitações manifestas dos dados obtidos e das análises apresentadas, ao longo do texto, por tratar-se de amostra específica, não probabilística. Por sorte, as reflexões aqui alinhavadas, em outros contextos do território brasileiro, de dimensões e desigualdades continentais, serão atravessadas por fatores outros que potencializarão ou diminuirão sua intensidade, possibilitando outras reflexões e, talvez, comparações. Todavia, tem-se aqui um recorte reflexivo do momento adverso no qual a educação se encontra, pela ótica de professores da Educação Básica de alguns municípios do estado de São Paulo, descortinando aspectos importantes de sua prática pedagógica no enfrentamento pandêmico, que devem ser considerados, mesmo que não representativos de um todo.

REFERÊNCIAS

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 28 maio 2020.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista ENCANTAR** – Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 28 maio 2020.

BRAGA, R. Apresentação. *In*: FAUSTO, C.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.

CARMO, V. O. **Tecnologias educacionais**. São Paulo, SP: Cengage, 2016.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e Aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. *In*: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

FRANÇA FILHO, A. L.; ANTUNES, C. F.; COUTO, M. A. C. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo, n. 1, p. 16-31, 2020.

HODGES, C. (*et al*). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 16 maio 2020.

AGARTO, J. R. Inovação, TIC e sala de aula. *In*: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (org.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**, Santa Maria: Biblos, 2013. p. 133-158.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livros, 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, R. 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. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 28 maio 2020.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: Reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/OliveiraSouza/2867>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 90-105.

Recebido em: 29 de Junho de 2020

Avaliado em: 1 de Julho de 2020

Aceito em: 13 de Julho de 2020

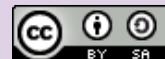


A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Campus de São José do Rio Preto. E-mail: carina.rondini@unesp.br

2 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, Universidade do Sagrado Coração. E-mail: ketilinp@yahoo.com.br

3 Mestranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, UNESP, Campus de São José do Rio Preto. E-mail: clauduarte28@gmail.com



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA



EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p58-74



COVID-19: DESAFIOS DOS DOCENTES NA LINHA DE FRENTE DA EDUCAÇÃO

COVID-19: TEACHERS' CHALLENGES
IN THE EDUCATION FRONT LINE

COVID-19: DESAFÍOS DE LOS MAESTROS
EN LA PRIMERA LÍNEA DE LA EDUCACIÓN

Francieli Motter Ludovico¹

Jaqueline Molon²

Sérgio Roberto Kieling Franco³

Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos⁴

RESUMO

A pandemia causada pela Covid-19 exigiu mudanças na organização da sociedade, que precisaram acontecer rapidamente e sem planejamento. Essas novas configurações também influenciaram a educação e levaram as instituições a se reorganizarem, avaliando a possibilidade de ofertar o que está sendo chamado de “Ensino Remoto Emergencial”. Esse processo levou os professores, atores na linha de frente da educação, a encontrar muitos e novos desafios. Assim, o presente estudo busca narrar e compreender alguns desafios que estão postos à educação formal frente a este cenário, por meio do relato de nove professores, dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul. Com metodologia qualitativa e modalidade investigativa de análise narrativa, a partir dos processos de codificação e categorização. Três categorias foram elencadas: estratégias de enfrentamento e ferramentas, apoio aos professores e apoio aos pais. Os resultados evidenciam diversos desafios, que vão desde dificuldades de acesso e falta de recursos à necessidade de promover equidade para o desenvolvimento de práticas que incluam todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE

Prática Docente. Ensino Remoto Emergencial. Pandemia. Covid 19.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic required changes in the organization of society, which needed to happen quickly and without planning. These new configurations also influenced education and led institutions to reorganize themselves, evaluating the possibility of offering what has been called “Emergency Remote Teaching”. This process led teachers, actors on the front lines of education, to face many new challenges. Thus, the present study seeks to narrate and understand some challenges that are posed to formal education in this scenario, through the report of nine (09) teachers, from the states of Paraná and Rio Grande do Sul. With qualitative methodology and investigative modality of narrative analysis, based on codification and categorization processes. Three (03) categories were listed: strategies and tools, support for teachers and support for parents. The results show several challenges, ranging from difficulties in access and lack of resources to the need to promote equity for the development of practices that include all students.

KEYWORDS

Teaching Practice. Emergency Remote Teaching. Pandemic. Covid 19.

RESUMEN

La pandemia de Covid-19 exigió cambios en la organización de la sociedad, que necesitaron ocurrir rápidamente y sin planificación. Esas nuevas configuraciones también influenciaron a la educación y llevaron a las instituciones a reorganizarse, evaluando la posibilidad de ofrecer lo que se llama “enseñanza remota de emergencia”. Ese proceso ha llevado a los profesores, actores en la línea de frente de la educación, a encontrar muchos desafíos nuevos. De esta manera, el presente estudio busca narrar y comprender algunos desafíos que se encuentran en la educación formal frente a este panorama, por medio del relato de nueve (09) profesores, de los estados de Paraná y Rio Grande do Sul. Con metodología cualitativa y modalidad investigativa de análisis narrativa, a partir de los procesos de codificación y categorización. Se enumeraron tres (03) categorías: estrategias de enfrentamiento y herramientas; apoyo a los profesores y apoyo a los padres. Los resultados muestran varios desafíos, desde dificultades de acceso y falta de recursos hasta la necesidad de promover la equidad para el desarrollo de prácticas que incluyan a todos los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Práctica docente; Enseñanza remota de emergencia; Pandemia, Covid-19.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tudo que acontece ao nosso redor influencia nossas vidas, visto que pequenas interferências podem gerar grandes mudanças. A pandemia causada pela Covid-19, que chegou ao Brasil no início de 2020, alterou protocolos não somente na área da saúde como também nas demais atividades humanas. O cenário modificou-se, especialmente em função das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) (WHO, on-line) no que se refere ao distanciamento físico, medida essencial para achatamento da curva, ou seja, para diminuir a velocidade de contágio, possibilitando o cuidado, pelos sistemas de saúde, a um maior número de pessoas infectadas.

Frente a esse panorama, a educação também foi afetada e, desde então, desafiada a encontrar alternativas para dar continuidade às atividades pedagógicas. Essas foram mudanças que aconteceram do dia para a noite, forçando os professores a aderir ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Desse modo, incide aos professores a responsabilidade pela elaboração de atividades eficazes para a promoção de situações de aprendizagem que possam ser realizadas de forma remota pelos estudantes. Em vista disso, os docentes enfrentam uma série de desafios para a invenção e implementação dessa nova configuração de educação.

Logo, o objetivo do presente artigo é narrar e assim compreender alguns desafios que estão postos à educação formal diante da pandemia de Covid-19 por meio de relatos de professores. Para tanto, esses foram convidados a narrar um pouco desse processo, revelando estratégias, ações ou dificuldades vivenciadas em seus respectivos contextos de atuação. Professores da Educação Básica e da Educação Superior, da rede pública e da rede privada, do interior e das capitais dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, mesmo sabendo das diferenças na realidade e entre os níveis de educação, buscou-se trazer um panorama com alguns cenários, dessa forma, mostrar desafios e possibilidades.

O estudo inicia com uma discussão teórica sobre as medidas tomadas com a pandemia, recomendações de órgãos como o Conselho Nacional da Educação (CNE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e autores que versam sobre educação, Educação a Distância e o uso de recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem. Na sequência, o percurso metodológico é apresentado. Então, os relatos dos professores, resultados, são apresentados e, por fim, a discussão e a análise das narrativas coletadas são realizadas.

2 CONTEXTUALIZAÇÕES TEÓRICAS

O cenário de pandemia implicou na necessidade de adoção de medidas preventivas e de contenção de contágio como o ‘distanciamento social’, o que pode ser compreendido enquanto distanciamento físico, tendo em vista que uma parte da população continua tendo contatos por meio de mídias sociais e de diferentes Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) já utilizadas anteriormente, mas que se tornaram centrais e as principais aliadas para a comunicação entre as pessoas

durante esse período. No entanto, a pesquisa TIC Domicílios² referente ao ano de 2018, apontou que mais de 30% dos domicílios brasileiros, cerca de 46,5 milhões, não tinham acesso à internet (TAROU-
CO, 2019) e pode-se inferir que essa minoria se encontra em distanciamento social.

A necessidade de distanciamento físico impactou diretamente nas atividades das instituições de ensino, da Educação Básica à Educação Superior. Toda a “normalidade” foi alterada. Algumas instituições paralisaram seus calendários letivos, enquanto outras optaram pela continuidade por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Não se pode confundir essa estratégia com a modalidade de Educação a Distância (EAD). Conforme definido no artigo 1º do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, a EaD caracteriza-se como:

[...] 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, p.1).

Por sua vez, deve-se compreender o Ensino Remoto Emergencial enquanto:

[...] modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (ANTÔNIO MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).

Assim, evidencia-se que EaD, de fato, não é igual ao ERE, pois aquela demanda preparação, planejamento e não pode ser realizada de forma improvisada como a atual situação da prática implementada. Além disso, a EaD não se refere somente da transposição do presencial para o virtual.

Mesmo sendo algo já discutido há muito tempo, a formação de muitos professores não incluiu o uso das TDIC. Nesse sentido, tornou-se necessário “equipar os professores com as competências necessárias para que eles possam explorar plenamente o potencial das tecnologias digitais” (TAROU-
CO, 2019, p. 33).

Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) enfatiza a necessidade de levar “em consideração o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançadas pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia” (BRASIL, 2020, p. 23). Porém, há de se valorizar todo o tipo de iniciativa que se tem realizado, por professores ou gestores educacionais, já que “a inovação e criatividade das redes, escolas, professores e estudantes podem apresentar soluções mais adequadas” (BRASIL, 2020, p. 23) para cada contexto nesse momento.

² *TIC Domicílios* (CGI.br) é uma pesquisa realizada anualmente que possui o objetivo de mapear o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios urbanos e rurais do Brasil e as suas formas de uso por indivíduos de 10 anos de idade ou mais. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/>

De forma repentina, os professores tiveram suas atividades de trabalho profundamente alteradas, pois, além de reorganizar as atividades letivas, tanto da Educação Básica (EB) quanto da Educação Superior (ES), é preciso “considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas TDIC para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado” (BRASIL, 2020, p. 3).

Essa preocupação também está presente nas recomendações publicadas pela UNESCO (2020), dedicadas à efetivação do ensino em decorrência da pandemia. Uma dessas indica a necessidade de “analisar a resposta e escolher as melhores ferramentas”, ou seja, considerar o contexto da comunidade escolar e, dessa maneira, encontrar as possibilidades reais, mesmo que não sejam as ideais. Assim, ao propor o ERE surge a necessidade da reorganização das unidades.

Além da definição dos recursos que serão utilizados, é necessário considerar os tipos de comunicação, síncrona ou assíncrona, assim como o tempo de cada atividade, a faixa etária dos aprendizes, avaliar se essas aulas trarão novos conteúdos ou a revisão dos já trabalhados em aulas presenciais, entre outros fatores, os quais também aparecem nas recomendações da UNESCO. Sobre os recursos tecnológicos, esse documento ainda aponta a necessidade de se explorar as possibilidades em poucas plataformas, tendo em vista que a dificuldade de aprender a lidar com dispositivos diferentes pode ser um obstáculo para a efetivação das práticas de ensino e aprendizagem.

O uso das TDIC na educação já é discutido há muito tempo. Existem inúmeras pesquisas que trazem inestimáveis contribuições para o desenvolvimento dessas práticas e compreensão dos processos de ensino e aprendizagem mediados por instrumentos tecnológicos, porém, esse assunto ainda é novo em muitos contextos. Assim sendo, deve-se considerar os recursos disponíveis, aos docentes e alunos, tanto em termos de tecnológicos quanto humanos, como a necessidade de um adulto para auxiliar a criança, no que se refere às habilidades necessárias ao manuseio dos dispositivos, entre outros, pois, conforme Couto, Couto e Cruz (2020, p. 202),

[...] pessoas amparadas financeiramente e com amplo acesso à Internet vivem um isolamento social criativo. Enquanto, as que sobrevivem em situação de vulnerabilidade social e exclusão digital têm muito mais dificuldades para viver o recolhimento e se proteger do contágio de um vírus para o qual ainda não se tem vacina e nem medicamentos.

Portanto, é indispensável analisar cada contexto para “garantir a inclusão”, outra orientação da UNESCO, no sentido de possibilitar acesso para todos aqueles que não possuem recursos técnicos necessários e às pessoas com necessidades educacionais específicas, proporcionando condições de equidade e inclusão social.

Nesse mesmo sentido, é necessário “fornecer apoio a professores e pais no uso de tecnologias digitais”, aspecto também componente do documento da UNESCO. Conforme já mencionado, nem todos os professores possuem formação para o uso da TDIC e “o fato de o professor ser usuário de tecnologia não lhe garante a transposição didática” (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019, p. 14), ou seja, “não garante que ele fará uso pedagógico dos seus conhecimentos com seus alunos” (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Na utilização de recursos digitais surgem outros desafios, considerando que “em uma atividade virtual é muito mais difícil prender a atenção do aprendiz e garantir seu envolvimento e participação, mesmo em cursos bem planejados” (TORI, 2017, s.p.). Desse modo, deve-se considerar, além da urgência da implementação do ERE, alguns contextos que enfrentam dificuldades ainda mais evidentes, como é o caso das turmas de alfabetização, da educação infantil, dos alunos com deficiências etc. Nessas situações, os professores precisam contar, ainda mais, com a colaboração dos pais, tanto para o manuseio das ferramentas, quanto para orientar os filhos acerca das atividades propostas.

Assim, “no meio dessa pandemia, os professores estão ensinando, os pais estão ensinando e apoiando o aprendizado, e muitas crianças são responsáveis por seu próprio aprendizado” (ALEXANDER et al., 2020, p. 1). Portanto, é necessário também fornecer apoio aos pais, pois muitas vezes eles não possuem conhecimentos específicos (pedagógicos, tecnológicos etc.) para a realização dessa nova atividade.

Apoio que pode acontecer em forma de dicas e orientações direcionadas com o objetivo de apoiá-los para que consigam acompanhar e auxiliar seus filhos na execução das tarefas. Além disso, as famílias podem não ter infraestrutura para manter um ou mais filhos em aulas síncronas on-line ao mesmo tempo, por exemplo. Ademais, para ambos, pais e professores, ainda existe a questão do tempo, pois com o distanciamento físico, em casa, conseqüentemente, acumulam-se novas tarefas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação possui caráter qualitativo e tem como modalidade investigativa a análise narrativa. Bastos e De Andrade Biar (2015, p. 99) definem narrativas como “o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situações de entrevistas”. Nesse sentido, busca-se compreender os desafios da educação em tempo de pandemia a partir dos relatos dos professores entrevistados.

A geração de dados deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas elaboradas com o intuito de encorajar a emergência de narrativas (BASTOS; DE ANDRADE BIAR, 2015), as quais aconteceram por meio do aplicativo *Whatsapp* em função do cumprimento do distanciamento físico exigido. A técnica de narrativas é mais apropriada quando o objetivo da pesquisa é sobretudo exploratório, pois “permite ao pesquisador ‘aprofundar’ em busca de respostas mais detalhadas em que o respondente deva esclarecer o que disse” (GRAY, 2012, p. 299-300).

A população do estudo foi selecionada utilizando-se como estratégia o que Gray (2012, p. 149) denomina por *amostragem intencional aleatória*, onde, a “partir de um conjunto de opções possíveis, seleciona-se um número limitado aleatoriamente”. Os participantes da presente pesquisa foram professores da rede de contato dos pesquisadores, atuantes na educação formal e as entrevistas aconteceram no mês de maio de 2020.

A análise de dados foi realizada por meio de codificação e categorização. O processo de codificação gerou três categorias: Estratégias de Enfrentamento e Ferramentas; Apoio aos Professores; Apoio aos Pais.

4 NARRATIVAS DA LINHA DE FRENTE DA EDUCAÇÃO: RESULTADOS

A presente seção apresenta as narrativas dos nove professores participantes da presente investigação. O Quadro 1 traz a sigla utilizada para preservar as identidades dos docentes e um pouco de seus contextos, com o intuito de auxiliar na compreensão dos relatos.

O trabalho pedagógico na linha de frente da educação durante o momento pandêmico exige dos professores a adoção de estratégias que sejam relevantes dentro de cada contexto de atuação, bem como a escolha por tecnologias, digitais ou não, que estejam disponíveis e possam servir para a efetivação de práticas no ERE. Dessa forma, a primeira categoria deste estudo refere-se justamente a **Estratégias de Enfrentamento e Ferramentas**.

Quadro 1 – Contextualização Participantes da Pesquisa

Sigla	Contexto
P1	Professora da Educação Superior de uma instituição pública na região metropolitana de Porto Alegre-RS.
P2	Professora da Educação Superior de uma instituição pública no interior do PR.
P3	Professora da Educação Superior de uma instituição privada no interior do RS.
P4	Professora da Educação Superior de uma instituição privada no interior do PR.
P5	Professora da Educação Básica de uma instituição pública no interior do RS.
P6	Professora da Educação Básica de uma instituição pública no interior do PR.
P7	Professora da Educação Básica de uma instituição pública na capital, Curitiba- PR.
P8	Professor da Educação Básica de uma instituição privada na capital, Porto Alegre-RS.
P9	Professora da Educação Básica de uma instituição privada no interior do PR.

Fonte: Dos Autores (2020).

Na instituição em que P1 atua o calendário foi suspenso. Ela disse que os comentários acerca dessa decisão dão a “entender que muitos alunos não têm acesso à educação remota através da internet”. P1 destaca que:

[...] sem dúvida o maior desafio nisso tudo é a EaD. Lidar com as ferramentas digitais, criar atividades em plataformas que a gente não está acostumado e isso gera também um tempo muito maior, de preparação, de planejamento e ainda mais se for uma proposta em grupo, com várias pessoas, com várias limitações, com diferentes ideias. Então, sem dúvida, em termos de educação na pandemia se a gente for colocar só a questão do ensino o problema é o uso das ferramentas, [...] mesmo que, muitas vezes, a gente use a ferramenta Moodle para postar alguma atividade ou solicitar o envio de alguma tarefa, é muito diferente do que a gente está precisando hoje.

No entanto, P1 acredita que, provavelmente, terão que inserir essa modalidade, para retomar o calendário e, depois, pensar em como “trazer 100% dos estudantes para dentro dessa nova modalidade, dessa nova estrutura, considerando toda a desigualdade social”.

Também no ensino superior, P2 conta que no início do “isolamento social”, realizaram duas semanas de “atividades acompanhadas” e, posteriormente o calendário letivo foi suspenso. Destaca que ao longo dessas atividades, percebeu duas coisas importantes:

[...] tanto professor quanto aluno ficaram completamente perdidos em relação a essas atividades. Os professores sem ter muita noção do que mandar, da quantidade que mandar e sempre naquele formato de exercício. Então, quando as atividades retornaram, os professores surtaram porque era muita coisa para corrigir e a baixíssima adesão dos alunos em relação àquelas duas semanas.

P2 também salienta que os alunos apontaram problemas relacionados ao acesso à internet e à quantidade elevada de atividades. Comentou, ainda, que no início de maio começaram a trabalhar em alternativas para retomar as atividades remotas, ao menos para algumas disciplinas, que irão considerar as características de cada uma e a questão da adesão dos estudantes com o intuito de “ter um menor número de alunos circulando no campus”, quando as aulas voltarem.

Já a instituição de P3 definiu que as atividades seriam mantidas, porém, realizadas em *home office*, de forma síncrona e no horário habitual. Enquanto estratégia optou-se pela gravação da aula e disponibilização do *link*, em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*, para que possa ser assistida em segundo momento, uma vez que o controle de frequência foi abolido. Também passaram a ser realizadas “aulas magnas de cursos via Google Meet (GM) com acesso aberto à população”, mesma ferramenta que está sendo utilizada para as aulas.

P3 destaca que, em sua realidade, “todos os alunos têm acesso aos meios digitais” e que “da parte da instituição não há nenhum direcionamento específico sobre limitações técnicas de alunos”. Outro fator de grande importância e que representa um desafio é a motivação. P3 afirma que, para “tentar motivar o aluno”, “utiliza exemplos próximos da realidade atual, bem como o uso de objetos de aprendizagem lúdicos” e relata que comprou “uma estrutura de DNA para auxiliar nas explicações”.

Com o distanciamento social, a instituição de ensino de P4 disponibilizou as “aulas online” pelo AVA. Essa professora salienta que, no início, houve “alguns problemas de conexão e de adaptação”, devido ao grande acesso, pois toda a instituição também estava usando. No entanto, em função de especificidades de suas disciplinas, P4 diz que preferiu não usar o sistema para atividades e como estratégia alternativa optou por “passar alguns casos práticos para [os alunos] encaminharem por e-mail”. Explica que essa opção se deu em função de que possui “alguns alunos que tem um pouco mais de dificuldade com a tecnologia, que são um pouco mais velhos”, dificuldades até mesmo em digitar, necessitando de adaptação em relação ao tempo disponibilizado para a entrega da atividade.

Ademais, como estratégia disponibiliza *pdf* ou *PowerPoint* no sistema, com espaços em branco e, na medida em que está avançando na aula, faz anotações ou desenhos com o mouse, pois o sistema permite. Assim, ela relata que mostra exemplos ou vai explicando com objetos que tem em casa, com o uso da câmera. As aulas de P4

[...] ocorrem exatamente nos mesmos horários das aulas presenciais, [...] eu abro uma sala e todo mundo tem que estar lá nesse horário, é virtual mas é ao vivo. Então eu faço chamada normal, às vezes pelo próprio sistema, às vezes eu chamo eles. E o conteúdo eu tenho feito assim: eu disponibilizo os slides [...] o sistema possibilita gravar as aulas, a instituição não obriga, mas eles deixam para nós como sugestão que tem alguns alunos que ficam com baixa conexão, não conseguem prestar atenção etc.

P5, que dá aulas de Educação Física para crianças da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, relatou que o município onde atua tentava implementar desde 2019 um Portal Educacional para acompanhamento dos estudantes, envio de materiais etc. Destaca que, no início dos “estudos domiciliares”, tentaram utilizar esse recurso, mas como há pais que não possuem *e-mail* ou não conseguem utilizar o portal, optaram por criar grupos de *WhatsApp* (WA) com os pais de cada turma. Para os que não possuem acesso à internet nem ao WA, “a direção tenta ligar para esses pais irem buscar as atividades na escola ou dão um jeito de levar até a casa das crianças para atingir 100% dos alunos”.

A questão do acesso às atividades remotas, realizadas por meio do *Google Classroom* (GC) – ferramenta adotada na escola de P6 – também foi um desafio. Além disso, destaca que “com a implantação do estudo remoto pelo governo do Paraná, encontraram, além da dificuldade de acesso, muita resistência de pais e alunos para participar efetivamente do processo”. Como forma de minimizar a baixa adesão à participação das atividades no GC, P6 trouxe que estão “fazendo material impresso complementar e grupos de WA por turmas”. O WA foi “o principal meio de contato”, por meio dele tenho orientado os alunos que estão encontrando dificuldades nos conteúdos, repetindo explicações, mostrando outros exemplos e indicando leituras para reforço”. Outro desafio apontado por P6 refere-se à

[...] forma como as atividades são colocadas, as avaliações, a interação com os alunos. Está tudo muito amarrado. As mesmas aulas são exibidas para todos os alunos do estado do Paraná. Após cada aula, algumas questões objetivas são colocadas para resolução no GC. Não é para excluir. Podemos adaptar, mas a orientação da equipe pedagógica e do núcleo regional Estadual é não aumentar atividades, só selecionar as mais importantes [...] encontrar uma forma de atender os alunos com dificuldades de aprendizagem que, no caso da matemática, são muitos.

P7 pontuou que a primeira medida foi antecipar as três semanas de recesso escolar que aconteceriam em julho, “para que as equipes da Secretaria Municipal da Educação (SME) pudessem pensar, analisar e organizar o que seria feito na sequência”. P7 faz parte desse grupo de professores e conta que “foi nesse período que iniciamos os estudos para compreender a situação e verificar as possibilidades de um trabalho pedagógico com os estudantes de 1º ao 5º ano, a distância. Algo inédito até então!”.

P7 relata que a forma encontrada para manter os estudantes “na ativa, ou seja, em situações de uma possível rotina de aprendizagens estruturadas e organizadas, e que são adquiridas na escola”, foi a gravação e transmissão de videoaulas de educação escolar a distância, as quais “são gravadas uma semana antes de serem exibidas na tv aberta, canal 9.2 (tv cultura) e no Youtube”. Essa escolha

foi realizada devido ao entendimento que “a tecnologia é uma via de mão dupla: tanto para quem emite, quanto para quem recebe; os dois lados devem estar conectados. Caso contrário, não se atinge os objetivos”.

P7 aponta que de início dois grandes desafios se apresentaram no que se refere à gravação e organização das aulas a distância para crianças pequenas, tendo em vista que não possuíam recursos necessários, o que demandou a contratação de uma empresa e era necessário vencer o desafio de como prender a atenção da criança em frente a uma televisão com conteúdo escolar. P7 relata que, na matemática, estão “recorrendo à literatura infantil, jogos, atividades lúdicas, materiais manipuláveis” e optaram “por preparar e gravar as aulas em duplas”, contribuindo para “dinamizar a aula e prender um pouco mais a atenção das crianças”. Nesse sentido, P7 avalia que “até o momento, essa experiência tem sido bem interessante”.

Outro fato relevante relatado por P7 é que a SME de Curitiba fez parceria com o governo do Estado do Paraná, compartilhando as “videoaulas para outros municípios do estado que tenham interesse em usar” e, em contrapartida, “a Secretaria do Estado repassa as videoaulas de 6.º ao 9.º, que eles gravam, para os nossos estudantes” desses anos. Também cabe destacar que a P7 já mostrou organização para retomar o trabalho realizado quando as aulas presenciais voltarem, explicando que “após a gravação de cada aula, as principais atividades desenvolvidas durante as videoaulas, estão sendo transformadas em cadernos”, os quais “serão disponibilizados para os professores regentes das escolas”.

A escola de P8 adotou “estudos domiciliares” desde a primeira semana de suspensão das atividades presenciais. Inicialmente cada docente tinha liberdade para propor as atividades em diferentes formatos. Nesse caso, P8 começou a gravar videoaulas com apoio de uma TV que servia como projeção do conteúdo, mas destacou que outros professores usaram outros recursos: desde apresentações do *PowerPoint* à disponibilização de materiais escritos, próprios ou já utilizados pelo colégio. No entanto, um questionário enviado às famílias dos alunos apontou “a questão da desorganização dos estudantes”.

Assim, a partir da 6ª semana, “a metodologia começou a ficar um pouco mais padronizada” a orientação do colégio foi para “que cada professor trabalhasse com três quartos da sua carga horária com transmissão ao vivo, utilizando uma ferramenta da Microsoft, que é o Teams”.

Portanto, toda “sexta publica-se [...] em um Moodle adaptado [...] as atividades e trabalhos” e tudo ocorre via esse AVA do colégio e “o Teams é utilizado simplesmente para essas lives”. Entre os desafios, P8 destaca que existem alguns de ordem técnica “por exemplo, a questão da internet, com a cidade inteira utilizando, então tem oscilações tanto para mim que faço a transmissão quanto para os estudantes que acabam recebendo e a gente tem que mediar também essas situações” e, como alternativa, permite, quando os alunos pedem, gravar as transmissões.

Por sua vez, P9 disse que a primeira estratégia adotada pelo colégio foi a disponibilização de videoaulas gravadas diretamente pela sede da rede privada em que atua, mas “*não deu muito certo isso. Estava tendo muita reclamação dos pais, porque eles queriam os professores que eles já estavam habituados*”. Assim, após duas semanas eles adotaram aulas ao vivo, no mesmo horário das aulas presenciais e “a única diferença é que reduziu o tempo”.

Em sua avaliação, P9 diz que “tem fluído muito bem, agora, esse estilo de aula”, relata que “prepara ‘slides’, trabalha pela ferramenta GM” e “consegue explicar através do slide como se fosse o quadro e eles conseguem tirar as dúvidas através do chat”, os alunos têm a possibilidade de usar o microfone quando possuem questionamentos e complementa dizendo que “as atividades ocorrem tanto de maneira síncrona, no momento ao vivo e atividades publicadas no GC que eles devolvem como tarefas”.

Conforme já mencionado, os professores tiveram que mudar suas práticas da noite para o dia e, considerando que nem todos possuem domínio da TDIC, nem formação nessa direção, o apoio para esses atores faz-se essencial para que o ERE aconteça. Nesse sentido, destacam-se ações relatadas pelos entrevistados relacionadas ao **Apoio aos Professores**, segunda categoria.

O relato de P2 enfatiza a necessidade de apoio aos professores, pois

[...] com exceção de raríssimos que já trabalham com isso, realmente nós não estamos preparados para trabalhar dessa forma, está sendo bem complicado. Tem relatos de professores que entraram em pânico quando descobriram que teriam que voltar às aulas online, alguns não sabem nem mexer na ferramenta institucional Moodle. Está sendo bem caótico, aprendemos a duras penas a usar as tecnologias, então não estávamos preparados para isso e ainda não estamos. É esse sentimento que eu vi na última reunião. Não estamos preparados para lidar com tudo isso, para transformar o curso, a mentalidade do professor e a mentalidade do aluno.

P8 diz que o colégio onde atua fornece “assessoria, utilizando um técnico educacional e uma equipe de TI que prontamente resolve ou tira as dúvidas dos professores” e a “coordenação pedagógica se coloca à disposição para qualquer dúvida”. De modo mais específico, P8 destaca o caso de uma professora com mais de setenta anos, que “não era muito adepta da tecnologia” e por isso recebeu atenção maior para aprender a utilizar o *Teams* e para ministrar aulas síncronas.

A partir da instituição de “aulas remotas” P3 explica que “os professores receberam orientações e tutoriais para a realização das aulas via GM e em relação à disposição de materiais para alunos foi disponibilizado um AVA onde os professores propõem atividades e também avaliações”. Da mesma forma, P4 comenta que o grupo de professores tem recebido

[...] algumas capacitações para poder trabalhar com o sistema online, tem sido um pouco desafiador para todos, porque precisamos reformular algumas coisas, mas *vários professores acabam seguindo a mesma metodologia, que é o que o sistema online, por enquanto, permite.*

Na capital do Paraná, P7 salientou que os professores da sua área já participavam de formação continuada, mas que, com o isolamento social, ela passou a ser “feita por GM, videochamadas, WA etc., em diversos momentos da semana”, com o acompanhamento dos professores.

No mesmo sentido, faz-se necessário fornecer **Apoio aos Pais**, terceira categoria de análise, que agora assumiram o papel de mediadores pedagógicos, pois precisam auxiliar e acompanhar os filhos na realização das atividades.

No contexto de P6,

[...] os pais dos alunos menores foram inseridos no grupo de WA das turmas juntamente com os alunos para facilitar o contato. Muitos estão preocupados, entram em contato sempre e fazem o que podem para acompanhar e ajudar seus filhos, outros permanecem no grupo, mas não se manifestam e alguns poucos saíram do grupo logo que inseridos. Para os pais que estão no grupo sempre fazemos orientações direcionadas a eles como a importância de acompanhar os filhos, postamos planilhas das atividades já realizadas e as faltantes para que possam cobrar também. Para os que se retiraram do grupo ou não têm WA, o contato e as orientações ficam a cargo da equipe pedagógica e direção por telefone, recados e até pessoalmente, quando possível.

P6 ainda elenca como desafio “convencer pais e alunos a fazer uso dos meios colocados à disposição [...] para continuidade do processo de aprendizagem”. Nessa mesma direção, P5 explica que, a princípio, mandaram muitas atividades para casa e os pais começaram a reclamar muito, por isso, agora estão “selecionando bem as atividades, para que o aluno consiga entender da forma mais fácil possível para fazer e não precisar tanto da ajuda dos pais”.

P5 enfatiza que um grande desafio é que dependem “totalmente dos pais, porque quem abre, faz o registro, lê e explica as atividades para as crianças são eles”, e acrescenta que algumas famílias têm vários filhos e poucas condições. Para os alunos das turmas de alfabetização, as próprias professoras fazem a entrega do material para tentar orientar os pais, “a cada 15 dias chamam alguém da família para ir, de máscara, em local combinado”. P5 ainda conta que “os pais gostam de ajudar os pequeninos”, no entanto eles não sabem como, por exemplo, quando P5 enviou “uns vídeos com algumas atividades” os pais estavam fazendo algumas coisas no lugar deles, então ela tentou orientá-los.

P7 explica que “as direções das escolas fazem reuniões com os pais por meio de videoconferência. Dão suporte às famílias, caso alguma delas necessite de algum material escolar para que as crianças possam acompanhar as aulas”. Assim como P8, quando diz que “com o isolamento social o colégio deixou bem claro que a prioridade são os estudantes”, e, assim, orientar os pais é papel do próprio colégio. Acrescenta que “tem pais que acompanham as lives dos estudantes, até é orientação do colégio para acompanhar os filhos nesse período”, os quais “estão gostando e enviando elogios”. P5 também relata que o *feedback* positivo dos pais serve como motivação para a continuidade do trabalho.

5 NARRATIVAS DA LINHA DE FRENTE DA EDUCAÇÃO: DISCUSSÕES

A condição imposta pela Covid-19 exigiu das instituições mudanças imediatas. Cada professor participante desta pesquisa relata um cenário bem específico e apresenta as ações adotadas até maio de 2020. A partir da análise é possível afirmar que as instituições que conseguiram dar continuidade às atividades letivas têm realizado o que se denomina Ensino Remoto Emergencial (ERE) (BRASIL, 2020), não EaD (BRASIL, 2017), mas que também implica na necessidade de utilização de tecnologias, digitais ou não, bem como exige mediação didático-pedagógica. Foram

muitos os termos citados nos relatos dos professores para se referirem às atividades letivas realizadas durante a pandemia: “Atividades Acompanhadas” (P2), “Estudos Domiciliares” (P5; P8), “Ensino Remoto Emergencial” (P1; P8), “Educação a Distância” (P1; P4), “Aulas On-line” (P2; P4; P5; P9) e “Aulas Remotas” (P6; P8).

A situação não possibilitou fornecer preparo adequado aos professores (TAROUÇO, 2019) para essa nova configuração, visto que não se trata somente da transposição do presencial para o virtual (PERRENOUD, 2000; MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019), mas da criação e disponibilização de recursos, os quais são, muitas vezes, diferentes dos utilizados na aula presencial, buscando atender aos objetivos de aprendizagem elencados pelo CNE (BRASIL, 2020).

Alguns professores relataram que receberam orientações das instituições (P2; P3; P4; P7; P8). P5, P6, P7 e P8 também trouxeram a preocupação de orientar os pais dos estudantes para que eles possam apoiar os processos de ensino e aprendizagem. Embora haja elogios, também existem enfrentamentos de situações com as famílias em relação ao convencimento para a utilização das ferramentas, realização das atividades, fornecimento de retorno às escolas, importância da educação etc.

A Quadro 2 apresenta os recursos utilizados pelos entrevistados para a viabilização da nova configuração de educação.

Quadro 2 – Recursos utilizados para viabilizar o ERE

RECURSO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
AVA		X	X	X				X	X
Portal educacional					X				
Google Meet (GM)			X				X		X
Google Classroom (GC)						X			X
Microsoft Teams								X	
Aulas Síncronas/vídeoconferências			X	X	X		X	X	X
Videoaula							X	X	X
WhatsApp (WA)					X	X	X		
Gravação de videoaulas							X	X	
Televisão (TV) e Youtube						X	X		
Material Impresso					X	X			
PowerPoint/ projeção				X				X	X
PDF				X					
e-mail		X		X					
Outros vídeos					X				
Outros objetos/ recursos			X	X			X		

Fonte: Dos autores (2020).

A antecipação do recesso escolar no cenário de P7 parece ter contribuído para o planejamento e concretização das ações para a implementação do ERE. Destaca-se também, que de modo geral, os professores das instituições privadas não apontaram grandes problemas em relação ao acesso e utilização de recursos digitais pelos alunos, facilitando, dessa forma, as práticas pedagógicas desse momento. Os professores das instituições públicas relataram mais dificuldades (P1; P2; P5; P6; P7). Temos como exemplos o cenário de P1, onde o ERE ainda não aconteceu e de P2 onde, inicialmente, ofereceram duas semanas de “atividades acompanhadas”, suspenderam o calendário e ainda estão estudando uma maneira para sua retomada.

No geral, todos precisaram ter à disposição equipamentos como computadores, *notebooks*, com *webcam* e uma internet razoável; transformando-se em produtores e editores de videoaulas, entre outras funções antes não desempenhadas. Durante as entrevistas percebeu-se que todos estavam bastante ocupados com o ‘novo normal’. Por fim, pode-se afirmar que os professores estão enfrentando inúmeros desafios e possibilitando, na medida do possível, oportunidades de ensino e aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto professores quanto alunos devem se tornar produtores de conhecimento e não meros consumidores. O problema não está somente no fato da transformação que está ocorrendo em função da pandemia da Covid-19, pois essa necessidade já era evidenciada por demandas de uma escola que precisa superar o modelo de reprodução instituído há séculos, ainda que o desafio ora enfrentado traga a necessidade de novas respostas. Em um breve espaço de tempo, os docentes precisaram demonstrar competências digitais e conhecimentos pedagógicos necessários para um novo modelo de ensino, que se tentava discutir e implementar por meio de estratégias de EaD há anos.

Nesse sentido, evidenciou-se ainda mais a necessidade de formar cidadãos (professores, pais, alunos, todos) para lidar com a incerteza, uma formação voltada ao desenvolvimento de competências que possibilite resolver velhos e novos problemas que exigem conhecimentos cada vez mais inter ou multidisciplinares. É preciso estar aberto à mudança, à inventividade, ao novo e ao desconhecido. Afinal, uma estrutura extremamente pequena, como um vírus, é capaz de modificar a realidade global de forma surpreendentemente rápida.

Por fim, pode-se dizer que os desafios enfrentados pelos docentes envolvem desde dificuldade de acesso e falta de recursos; necessidade da superação de limitações de formação para o uso da TDIC e efetivação de práticas de ensino e aprendizagem em contextos não presenciais adaptadas às suas especificidades (disciplina, recursos, idade dos estudantes, fase de escolarização etc.) que demandam ação de maneira que não exclua estudantes, promovendo equidade e inclusão, ainda, carecem de apoio das instituições, bem como dos pais, os quais, por sua vez, precisam receber suporte dos próprios docentes. Ainda, o professor precisa encontrar alternativas para manter contato com os estudantes, muitas vezes sem opções de internet ou em horários deslocados.

O presente trabalho não descreve todos os desafios enfrentados pelos professores paranaenses e gaúchos, muito menos os brasileiros, pois sabe-se da diversidade de situações e realidades deste

país. Mas, é importante mostrar situações concretas e mais uma vez chamar a atenção para o trabalho do professor, pois adaptar-se a toda essa nova situação, por si só, já deveria ser louvável.

No entanto, ainda é preciso lembrar da necessidade de valorizar o trabalho desses profissionais que estão na linha de frente da educação e merecem reconhecimento, homenagens e aplausos. Neste cenário, ainda se mostrou importante considerar as iniciativas que buscam auxiliar os profissionais da educação nesse momento, como a UNESCO e as recomendações aqui supracitadas, além das pesquisas na área da Informática na Educação, que vêm desenvolvendo dispositivos e averiguando possibilidades de ensino e aprendizagem para práticas apoiadas pelas TDIC.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Universidade Tecnológica Federal do Paraná pelo apoio com concessão de licença qualificação para a autora Francieli. Agradecemos também, ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul pelo apoio concessão de licença qualificação para a autora Jaqueline.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, N.; GIBBONS, K.; MARSHALL, S.; RODRIGUEZ, M. C.; SWEITZER, J.; VARMA, K. **Implementing Principles of Reimagine Minnesota in a Period of Remote Teaching and Learning.** University of Minnesota: Minneapolis Foundation, abr. 2020. Disponível em: <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/212407/Reimagine-COVID19-Response.pdf?sequence=1>. Acesso em: 4 jun. 2020.

ANTÔNIO MOREIRA, J.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 13 maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 4 jun. 2020.

BASTOS, L. C.; DE ANDRADE BIAR, L. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 4, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00097.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057/ 2017**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília, 2020.

CGI.br - Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros** – TIC Domicílios 2018. Núcleo de Informação e

Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 28 maio 2020.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #FIQUEEMCASA: Educação na Pandemia da Covid-19. **Revista Interfaces Científicas Educação**: v. 9, n.3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 5 jun. 2020.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2020.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução: Roberto Cataldo Costa, 2. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e180201.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TAROUCO, L. M. R. Competências Digitais dos Professores. *In*: Comitê Gestor da Internet no BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC educação 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2. ed., São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **COVID-19: 10 recomendações para planejar soluções de aprendizagem a distância**. 6 março 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-10-recomendacoes-planejar-solucoes-aprendizagem-distancia>. Acesso em: 15 maio 2020.

WHO – World Health Organization. **Covid-19 quick links**. Disponível em: <https://www.who.int/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Recebido em: 1 de Julho de 2020

Avaliado em: 3 de Julho de 2020

Aceito em: 15 de Julho de 2020



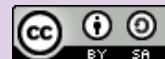
A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Mestre em Letras; Doutoranda em Informática na Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Licenciada em Letras - Português/Inglês; Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR-DV. E-mail: francielim@utfpr.edu.br

2 Mestra em Matemática; Doutoranda em Informática na Educação na UFRGS; Licenciada em Matemática; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. E-mail: Jaqueline.molon@canoas.ifrs.edu.br

3 Doutor e Mestre em Educação; Psicólogo; Professor do Pós-Graduação em Informática na Educação, em Educação e da Faculdade de Educação – UFRGS. E-mail: sergio.franco@ufrgs.br

4 Doutora em Informática na Educação e em Linguística Aplicada; Mestra em Letras; Licenciada em Letras - Português/ Inglês; Professora do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação e do Instituto de Letras – UFRGS. E-mail: patricia.campelo@ufrgs.br



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaigual CC BY-SA



EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92



AULA EM CASA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA COVID-19

CLASS AT HOME: EDUCATION, DIGITAL TECHNOLOGIES
AND PANDEMIC COVID-19

CLASE EN CASA: EDUCACIÓN, TECNOLOGÍAS DIGITALES
Y PANDEMIC COVID-19

Camila Lima Santana e Santana¹
Kathia Marise Borges Sales²

RESUMO

No contexto da interface educação e tecnologias digitais, este artigo objetiva conhecer e discutir práticas pedagógicas da educação formal frente ao contexto pandêmico causado pelo novo coronavírus nos maiores estados de cada uma das cinco regiões geográficas do Brasil. A pandemia de COVID-19 ocasionou a suspensão das aulas nos espaços escolares para bilhões de estudantes, adoção de práticas pedagógicas organizadas de maneira aligeirada e uma apropriação equivocada dos termos ligados à EaD. O argumento deste trabalho é de que o distanciamento físico social transpôs a educação para contextos remotos sem considerar fundamentos pedagógicos da literatura e pesquisas em EaD ou Educação Online. O estudo conclui, assim, que essas práticas, além de se apresentarem pouco efetivas no que diz respeito à qualidade do processo formativo, podem comprometer o percurso de construção de uma cultura institucional para o desenvolvimento dos processos formativos na modalidade a distância.

PALAVRAS-CHAVE

Tecnologias Digitais. Educação a Distância. Ensino Híbrido. Educação On-line. Ensino Remoto..

ABSTRACT

In the context of the interface between education and digital technologies, this article aims to understand and discuss pedagogical practices of formal education in the face of the pandemic context caused by the new coronavirus in the largest states in each of the five geographic regions of Brazil. The COVID-19 pandemic caused the suspension of classes in school spaces for billions of students, adoption of pedagogical practices organized in a light manner and a misappropriation of terms related to e-learning. The argument of this work is that the physical and social distance has moved education to remote contexts without considering pedagogical foundations of literature and research in e-learning or online education. The study concludes, therefore, that these practices, in addition to being ineffective with regard to the quality of the continuity of the training process, can draw a context of fragility in the course of strengthening the training processes in distance learning.

KEYWORDS

Digital Technologies. e-learning. Hybrid Teaching. Online Education. Remote Teaching.

RESUMEN

En el contexto de la interfaz de educación y tecnologías digitales, este artículo tiene como objetivo comprender y discutir las prácticas pedagógicas de la educación formal frente al contexto pandémico causado por el nuevo coronavirus en los estados más grandes de cada una de las cinco regiones geográficas de Brasil. La pandemia de COVID-19 provocó la suspensión de clases en espacios escolares para miles de millones de estudiantes, la adopción de prácticas pedagógicas organizadas de manera ligera y una apropiación indebida de términos relacionados con la educación a distancia. El argumento de este trabajo es que la distancia física y social ha llevado la educación a contextos remotos sin considerar los fundamentos pedagógicos de la literatura y la investigación en educación a distancia o educación en línea. El estudio concluye, por lo tanto, que estas prácticas, además de ser ineficaces con respecto a la calidad de la continuidad del proceso de capacitación, pueden generar un contexto de fragilidad en el curso del fortalecimiento de los procesos de capacitación en el aprendizaje a distancia.

PALABRAS CLAVE

Tecnologías digitales. Educación a distancia. Enseñanza híbrida. Educación en línea. Enseñanza remota.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação deveria pautar-se sempre na busca pela transformação e preparação para o futuro, considerando os processos sociais e culturais articulados a esse fenômeno. O que é possível identificar, no entanto, são sinais históricos desordenados entre o que a escola regular oferece e o que a sociedade efetivamente necessita. A impressão é que a educação escolar anuncia vislumbrar o futuro, mas o observa com óculos do passado – analogia próxima a de Lemos (2018) ao analisar a série *Black Mirror*³.

Para o autor, embora a série de ficção científica se apresente como crítica aos destinos tecnológicos da humanidade, ela trata mais do que já passou do que o que está por vir, ficando apenas na superfície de questões cruciais do século XXI, tendo em vista que discute as questões das tecnologias digitais sustentadas em bases epistemológicas do século XX. De modo semelhante, a educação na contemporaneidade ainda permanece com o desafio de educar estudantes do século XXI, com professores do século XX e escolas do século XIX (KENSKI, 2020; SANTANA, 2019).

Por outro lado, é inegável o potencial de desenvolvimento promovido pela cibercultura que, nas décadas iniciais do século XXI, revelam transformações impulsionadas pelas apropriações de tecnologias digitais disruptivas que direcionam para uma revolução de hábitos, provocando transformações em todos os âmbitos das formas de ser e estar no mundo. Deste modo, a educação tem sido convocada a reconhecer novas representações dos contextos de ensino-aprendizagem na atualidade e, mesmo que ainda de maneira tímida, instituindo novos processos educativos.

Circunstancialmente diante dessas revoluções, ao idealizar a educação para o século XXI, a evocação por um processo democrático e inclusivo é unanimidade. Isso implica defender e projetar processos educativos não apenas coerentes com o contexto sociocultural, mas humanizados e harmonizados com a potencialidade integrada de tecnologias diferentes de outros recursos tecnológicos desenvolvidos pela humanidade anteriormente, permitindo incluir e integrar (SALES, 2013).

Nos primeiros meses de 2020 algumas dessas questões foram amplificadas em razão da crise vivenciada por todos os países do mundo a partir da pandemia da COVID-19. Doença altamente contagiosa para a qual não há tratamento nem vacina, obrigou que o mundo adotasse medidas de distanciamento físico, a partir daí, novos hábitos como o *home office* e a suspensão das aulas nos espaços escolares físicos, migrando as interações pedagógicas para os ambientes telemáticos até então utilizadas no Brasil, prioritariamente, pela EaD. Embora o distanciamento e o isolamento, na maioria dos casos, sejam físicos e não sociais (SANTANA, 2020), o surgimento de novas práticas forjou também outras relações de convívio social e, no âmbito da educação, práticas pedagógicas emergentes e urgentes para lidar com a pandemia.

Essas práticas acabam por desvelar desafios e tensões que os segmentos já vinham enfrentando. A pandemia é amplificadora dessas crises, tornando-as maiores e mais complexas e, ao mesmo tempo, denunciadoras. Na área da educação, com o clamor pela apresentação de soluções imediatas para o desenvolvimento das ações educacionais formais em tempos de pandemia, estratégias alternativas

³ Série britânica exibida pela plataforma de *streaming* Netflix que satiriza a sociedade moderna especialmente em relação às tecnologias.

foram ocupando espaço nas rotinas pedagógicas das escolas que precisavam acelerar para o século XXI no que diz respeito à infraestrutura física e tecnológica, mas, em sua grande maioria, permaneceram nos séculos passados na dimensão pedagógica centrada na transmissão de conteúdos.

Iniciativas foram organizadas para que o ano letivo não fosse suspenso e a manutenção dos vínculos na comunidade escolar fosse garantida. Com essa migração desarticulada de questões qualitativas importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e ações docentes a distância, parece haver uma apropriação equivocada dos termos ligados à EaD e educação on-line pelas instituições de ensino que têm desenvolvido ensino com mediação telemática sem a necessária compreensão das especificidades de outros formatos de mediação pedagógica.

O estudo, aqui apresentado, objetiva analisar práticas pedagógicas formais da Educação Básica no sistema público frente ao contexto pandêmico. Organizou-se metodologicamente por meio de Pesquisa Bibliográfica e Análise Documental. As informações para análise foram coletadas de decretos e portarias publicadas pelos governos estaduais, dos sítios oficiais das secretarias estaduais de educação, também dos materiais de orientação disponibilizados para comunidade escolar e disponíveis na internet.

Na tentativa de compreender como o ensino na educação básica tem funcionado no país durante a pandemia de COVID-19, foram mapeadas as estratégias educacionais adotadas por cinco estados da federação. O critério adotado foi o de maior dimensão territorial por região brasileira, considerando que os desafios e a diversidade de estratégias também devem ser mais complexos. São assim analisados os estados: Amazonas (AM), Bahia (BA), Mato Grosso (MT), Minas Gerais (MG) e Rio Grande do Sul (RS).

Para esta investigação, foram definidas como categorias de análise: 1. os tipos de tecnologias adotadas para mediação pedagógica, 2. a abrangência do ensino em casa e 3. o papel da ação docente nesse processo. A definição destas categorias visou identificar fundamentos pedagógicos que pautam as ações sistêmicas nesses estados, considerando também os limites do que foi possível identificar nos documentos oficiais.

Em sua estrutura, este texto inicia por uma abordagem conceitual de termos usualmente utilizados na atualidade para designar as atividades de ensino com mediação telemática, problematizando-os e diferenciando-os. Em seguida apresenta e analisa os dados coletados sobre as experiências pedagógicas em desenvolvimento nos estados selecionados, a partir das categorias de análise aqui definidas.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO HÍBRIDO, EDUCAÇÃO ONLINE E ENSINO REMOTO: LIMITES CONCEITUAIS

É relevante diferenciar as terminologias anunciadas nessa seção, demarcando dimensões conceituais que as caracterizam, compreendendo o momento de emergência que levou à busca de uma apreensão emergencial, acelerada e por vezes superficial, mas acreditando que as vivências e demandas impostas pelo distanciamento social provocam um aumento no quantitativo e formatos de ensino não presencial.

Presente na Legislação Educacional desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, já com oferta comum nas instituições de ensino, especialmente de nível superior, a **Educação a Distância – EaD** adquiriu uma centralidade nas demandas e preocupações da sociedade

brasileira a partir do distanciamento social imposto pela Pandemia de COVID-19. Emergencialmente as instituições de ensino, os órgãos gestores, os conselhos de regulação, a mídia e a sociedade em geral, passaram a falar de EaD em uma confusão de nomenclaturas que denuncia o desconhecimento e/ou compreensão superficial desta modalidade, utilizando este termo como sinônimo ou similar de muitos outros.

É importante, tendo em vista que a EaD se caracteriza como uma das modalidades de ensino previstas na LDB e dispõe de ampla regulamentação para o seu desenvolvimento, iniciar sua caracterização, diferenciando em seguida as demais terminologias novas e ainda com regulação e suporte teórico-metodológico incipientes ou em construção. Contemplada especialmente no artigo 80 da LDB, a EaD tem hoje um Decreto nº 9.057/2017, que a define em seu art. 1º como.

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, p. 1)

Além desta regulamentação mais ampla e estruturante, há ainda outras regulações que orientam o desenvolvimento da Educação a distância, definindo os formatos e critérios para a sua oferta, acompanhamento e avaliação pelos sistemas de ensino e os respectivos órgãos reguladores. A EaD já dispõe de um vasto campo de estudos e experimentações científicas, que subsidiam seu desenvolvimento.

A dimensão pedagógica já acumula construções sobre formatos de desenvolvimento curricular, material didático multimídia estruturado em modo dialógico, procedimentos avaliativos específicos, demandas de saberes docentes, dimensionamento de conteúdos e práticas a serem trabalhados em formato presencial e ou a distância, ambientes e ferramentas de mediação telemática e sua adequação/pertinência a determinados objetivos de aprendizagem etc. A dimensão de gestão possui indicadores para financiamento/sustentabilidade, institucionalização, parcerias interinstitucionais, equipe docente e de apoio administrativo específico, logística etc.

É importante ressaltar que a ausência da presencialidade física em ações formativas não as caracteriza necessariamente como EaD. A regulamentação detalhada e específica, também a construção teórico-científica já acumulada sobre esta modalidade de ensino a caracteriza de forma que permite diferenciar o que seja EaD e o que não seja.

O **Ensino Híbrido** é outro conceito que tem um marco conceitual avançado, com significativa construção teórica desenvolvida recentemente⁴. As pesquisas e estudos sobre a inserção tecnológica em ações formativas vêm apontando para a superação da dicotomia educação presencial e EaD, pers-

⁴ Em uma vasta revisão de literatura realizada em seis fontes referenciadas no cenário científico-acadêmico: nas publicações ocorridas no período de 2015 a 2019, Anjos e outros autores (2019), encontraram um total de 523 artigos, que após o refinamento da pesquisa com critérios de inclusão e exclusão, alcançou 155 trabalhos. Esses números revelam um campo teórico já significativo sobre o conceito de Ensino Híbrido, suas práticas e fundamentos.

pectivando o hibridismo como um caminho que as práticas formativas adotariam gradativamente, a partir da tendência da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (hoje as Tecnologias Digitais em Rede) nas ações formais de educação.

Sales e Pinheiro (2018, p. 173), defendendo o que chamam convergência entre as modalidades presencial e a distância, enquanto uma decorrência natural da inserção das TIC nos processos formativos destacam como aspecto necessário à implementação de práticas híbridas, o desenvolvimento de uma cultura institucional que agregue naturalmente processos formativos com presencialidade física ou com mediação tecnológica, como processos diversos, mas igualmente promotores do desenvolvimento das habilidades, conteúdos e produções que se almeja.

O hibridismo também já dispõe de um suporte legal relevante, que se origina a partir da autorização para a oferta semipresencial em cursos de graduação desde o ano de 2004 com a Portaria nº 4.059/2004. Atualmente, no Brasil, este formato de oferta é regulado pela Portaria MEC nº 1428/2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. De acordo com esta regulamentação as IES podem ofertar entre 20% e 40% da carga horária total dos seus cursos na modalidade a distância, considerando as condições e exigências ali especificadas.

[...] incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso - PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades on-line. (BRASIL, 2017, p 2.).

Certamente que a abertura dessa possibilidade legal proporcionou às IES experiências e reflexões vivenciais que fomentaram a discussão científica e propiciaram alterações na cultura institucional que hoje constituem a compreensão de Ensino Híbrido no país. Cabe destacar, no entanto, a perspectiva de ensino Híbrido pressupõe a realização também de atividades com presencialidade física, o que está impossibilitado pelo contexto pandêmico da COVID-19 que impõe o distanciamento físico.

A **educação on-line** é um conceito amplo e multifacetado e sem regulamentação no Brasil. Justamente, pela seu espectro complexo, talvez não caiba colocar o conceito em estruturas rígidas que inviabilizam suas múltiplas potencialidades. Assim, neste estudo, a educação on-line é compreendida como um complexo de ações de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias digitais que fortalecem práticas interativas e hipertextuais (SANTOS, 2019).

Enquanto fenômeno nascido da cibercultura, a Educação On-line, portanto, não é sinônimo de EaD. No entendimento de Santos (2019), a Educação On-line é uma perspectiva pedagógica que pode ser assumida como potencializadora de situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, a distância ou em processos híbridos.

Deste modo, não são os encontros mediados por tecnologias telemáticas nem a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem que caracterizam essa perspectiva educativa, mas sim a cibercultura enquanto fenômeno social associado à maneira como os atores do processo se apropriam das tecnologias digitais e do ciberespaço por meio de processos interativos de autoria e cocriação.

A principal crítica que Santos (2019) sustenta é a de que, muitas vezes, o paradigma educacional dos processos de ensino com mediação tecnológica digital são centrados em pressupostos pedagógicos pautados na transmissão, adotando lógicas massivas das mídias de massa e auto aprendizagem reativa, ao tempo que nas vivências do ciberespaço, no contexto da cibercultura, os sujeitos interagem com as interfaces para produzir e compartilhar coletivamente e em rede, informações e conhecimento. A educação on-line, nesse sentido, tem princípios e fundamentos engendrados a partir de elementos centrais da cibercultura: o social, a rede e a autoria.

Neste caleidoscópio de conceitos, em razão sobretudo da pandemia de COVID-19, uma outra terminologia ganha repercussão e visibilidade: **o ensino remoto**. A legislação vigente, mesmo a construída em razão da pandemia de COVID-19, não contempla conceitualmente nem procedimentalmente o ensino remoto como tipologia ou modalidade de ensino. No entanto, o termo se popularizou na mídia, nas redes sociais digitais e entre gestores públicos na tentativa de nomear as ações pedagógicas criadas para atender às regulamentações emergenciais emitidas pelos órgãos públicos no que se refere a educação escolar em tempos de pandemia.

As portarias nº 544, de 16 de junho de 2020⁵ e nº 376, de 3 de abril de 2020 do Ministério da educação dispõem sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19 na educação superior e na educação profissional, respectivamente, em nível nacional. Nesses documentos ficam autorizados, excepcionalmente, a suspensão ou substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais (BRASIL, 2020b, p.1).

Já as ações voltadas para a educação básica são de responsabilidade dos entes que as gerenciam – estados e municípios – e têm dispositivos legais diversos que, no recorte desta pesquisa, adotam condutas diferenciadas como: regime especial de aulas não presenciais (Amazonas), regime especial não presencial (Bahia), regime de estudo não presencial (Minas Gerais), atividades não presenciais (Mato Grosso), aulas remotas (Rio Grande do Sul). Assim, com exceção do governo do estado no Rio Grande do Sul – que informa adotar aulas remotas como modalidade de ensino por conta da pandemia –, o termo remoto não aparece como tipologia pedagógica nos demais documentos legais.

Embora a legislação não conceitue o ensino remoto nem o adote como categoria fundamentada em referenciais teóricos consolidados, já há discussão em torno do termo que ganhou notoriedade em 2020. Santo e Trindade (2020) demarcam o surgimento do ensino remoto emergencial (ERE) a partir de situações atípicas como pandemias e outras catástrofes e o define como possibilidade para a continuidade das atividades pedagógicas com o objetivo de diminuir os prejuízos derivados da suspensão das aulas presenciais.

5 Essa portaria revogou as portarias anteriores nº 343, de 17 de março de 2020 posteriormente alterada pelas portarias nº 345, de 19 de março de 2020, nº 473, de 12 de maio de 2020 que tratavam do mesmo assunto.

A inclusão dos termos emergencial e do remoto na definição das práticas de ensino desenvolvidas no contexto que o mundo está vivendo em 2020 é fundamental na perspectiva de Tomazinho (2020), pois o que caracteriza o remoto é a impossibilidade de professores e estudantes frequentarem as escolas em razão da tentativa de contenção da propagação do novo coronavírus. Já o emergencial, situa a temporalidade desta alternativa, uma vez que os planejamentos pedagógicos de todas as instituições de ensino foram interrompidos abruptamente, com riscos de não mais serem aproveitados no ano de 2020 e novas alternativas precisaram ser adotadas na mesma velocidade.

Desta forma, o ensino remoto é uma alternativa emergencial e pontual adotada, ainda que não nominalmente muitas vezes, por instituições de ensino para tentar que o vínculo pedagógico não seja rompido totalmente. Tem sido desenvolvido no Brasil das mais diversas formas, com a mediação de tecnologias digitais ou não digitais. Nomear referencialmente as modalidades, tipologias e práticas de ensino é importante para evitar o enfraquecimento e fragilização das áreas educacionais.

3 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E PANDEMIA COVID-19: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

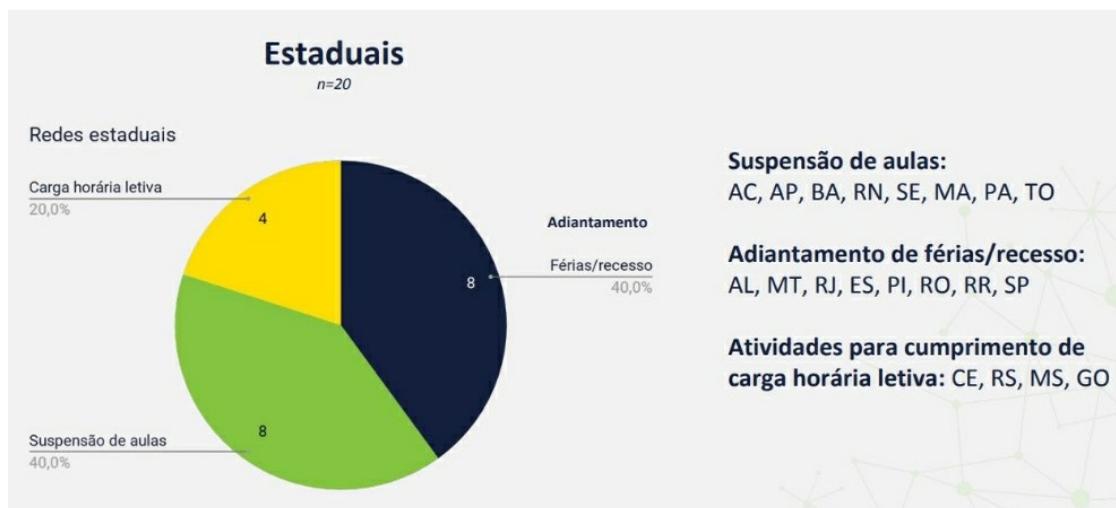
Ao que parece não há dúvidas que a pandemia de COVID-19 implicará em perdas para a educação e para aprendizagem dos mais de 47.000.000 de estudantes matriculados no país⁶. Na rede pública, esse hiato é ainda maior, cabendo a cada secretaria de educação propor alternativas para o contexto de suspensão das atividades presenciais físicas, bem como, o planejamento para o retorno dos estudantes.

Essa situação, em um contexto educacional que já enfrenta desafios importantes em função das transformações sociais que o mundo vivencia, ganha novas provocações em razão do cenário pandêmico. Como sinaliza Nóvoa (2020), os sistemas de educação não sabem como lidar com essa crise especificamente e é preciso, reconhecer o não saber, entendendo, porém, que é essencial agir em defesa de uma educação que seja, sobretudo, pautada na luta contra as desigualdades sociais. Assim, interromper as atividades pedagógicas não deveria ser uma opção sob o risco de o estudante não retornar ao espaço escolar.

Esse paradoxo justifica a necessária reação imediata do poder público, o que é um grande dificultador, considerando a heterogeneidade e complexidade das circunstâncias educativas no Brasil que vão desde estudantes em situações sérias de vulnerabilidade social até a formação e profissionalização docentes precarizadas para desenvolvimento de práticas pedagógicas sem a presença física de alunos e professores no espaço escolar convencional.

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, 2020) construiu um Guia de Implementação de Estratégias de Aprendizagem Remota voltado às secretarias de educação do Brasil em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A análise inicial apresentada em abril de 2020, indicou a seguinte situação:

⁶ Dados do Censo Escolar 2019 produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2020b).

Figura 1 – Orientações/normativas dadas pelas Secretarias Estaduais

Fonte: Centro de Inovação para a Educação Brasileira.

O levantamento feito pelo CIEB indicou que apenas quatro estados, ainda no começo da pandemia, deram continuidade ao desenvolvimento de atividades pedagógicas para cumprimento da carga horária letiva. Embora o estudo apresente o levantamento de vinte estados, vale afirmar que os demais estados não contemplados e o Distrito Federal também tiveram como primeira ação a suspensão das aulas. No intuito de compreender os limites, possibilidades, convergências e divergências desse contexto, apresenta-se a seguir, a partir de categorias indicadas – uma análise das ações adotadas por cinco secretarias estaduais de educação do país para lidar com a suspensão das atividades presenciais físicas

3.1 ENSINO-APRENDIZAGEM EM CASA

As dimensões territoriais do Brasil e diferenças culturais, econômicas e sociais regionais do país apontam para a dificuldade de implantação de ações pedagógicas uniformes e homogêneas. Não é esse o propósito dos que defendem uma educação significativa, contextualizada e alinhada às realidades locais e regionais, porém, no contexto de pandemia que o país vivencia, esses hiatos e divergências são ainda mais agravados, além de fortalecer as desigualdades e discrepâncias em um país que mantém, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio, mesmo que o acesso à educação esteja comprometido para maior parte dos alunos matriculados no Ensino Médio.

3.1.1 ABRANGÊNCIA DO ENSINO EM CASA

O Estado do Amazonas implantou o programa Aula em Casa, por meio do Decreto nº 42061, de 16 de março de 2020 para todos os níveis de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Médio. O Governo do Estado de Minas Gerais disponibilizou o programa Estude em Casa a partir de 12 de maio de 2020, abrangendo também os estudantes do Ensino fundamental I ao Médio. O estado do Mato Grosso implantou o programa Aprendizagem Conectada (MATO GROSSO, 2020) a partir de maio para os estudantes do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio.

Já o estado do Rio Grande do Sul (2020) iniciou um programa de Aulas Remotas em 1 de junho para os estudantes do Ensino fundamental I ao Médio, sendo que a primeira etapa foi destinada a ambiência nos ambientes virtuais para professores e estudantes e as atividades remotas iniciaram em 29 de junho.

Entre os estados aqui analisados, a Bahia foi o único que após a suspensão das atividades presenciais não apresentou programa e/ou projeto específico para continuidade das atividades pedagógicas remotas de forma ordenada em toda a rede. Em maio de 2020, a Secretaria de Educação da Bahia, junto com a Undime Bahia, a União de Prefeitos da Bahia (UPB) e a União de Conselhos Municipais de Educação (UNCME) divulgou um documento denominado Orientações Gerais para os Sistemas e Redes de Ensino da Bahia que apresenta orientações relacionadas ao planejamento, à execução e ao acompanhamento de ações, visando minimizar o impacto da interrupção das atividades letivas para os estudantes e, ao mesmo tempo, manter os vínculos da comunidade escolar e a Plataforma da Rede de Práticas⁷.

O documento reúne as iniciativas pedagógicas criadas pelos municípios da Bahia em todos os níveis de ensino. O governador declarou, inclusive, que o Estado não tem condições de padronizar aulas pela internet na rede estadual, a maioria dos alunos é de baixa renda e de menor poder aquisitivo. Não dá para substituir aula presencial por aula pela internet (BAHIA, 2020).

Deste modo, considerando que o estado da Bahia possui 417 municípios, ficou inviável neste artigo reunir as práticas isoladas. Além disso, a intenção é destacar as proposições sistematizadas e coordenadas pelas secretarias estaduais que, por conta da sua abrangência e alcance, possuem os maiores quantitativos de estudantes e docentes. Ainda assim, o documento supracitado reúne estratégias das redes municipais para o Ensino Fundamental e Médio e destaca que no caso da Educação Infantil, as atividades serão compensadas, a *posteriori*, de forma presencial, considerando os limites impostos pela legislação.

3.1.2 TECNOLOGIAS ADOTADAS PARA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O conhecimento e diferenciação dos formatos de mediação pedagógica que têm em comum a não presencialidade física é importante na defesa de processos educativos qualitativos que cumpram basicamente princípios básicos de acesso ao saber social e historicamente acumulado pela sociedade e a condições reais de exercício da cidadania. Obviamente que se deve considerar que a escola convencional nunca deve ter pensado na possibilidade de seus alunos

⁷ <https://rededepraticasundimebahia.com.br>

e professores não poder frequentar as salas de aula (TOMAZINHO, 2020). Porém, apenas essa condição, como já foi dito, não insere as práticas pedagógicas no campo da EaD.

É possível entender o porquê do estado do Amazonas, considerando que as soluções são pensadas a partir da realidade que se vive, por exemplo, ter sido um dos primeiros a apresentar uma alternativa pedagógica rápida e, provavelmente, uma das mais abrangentes de todo Brasil. O Programa Aula em Casa do estado do Amazonas foi uma adaptação de um programa já existente no estado para fazer chegar educação nos lugares de mais difícil acesso do estado para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio e foi ampliado para os demais estudantes das redes públicas durante a pandemia de COVID-19.

É uma solução multiplataforma que disponibiliza aulas não presenciais para os estudantes do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, bem como, atividades orientadas diversificadas para a Educação Infantil. As atividades são transmitidas diariamente pela TV Encontro das Águas, com tempo variável entre 10 minutos a 3h40min, e os professores podem ser consultados via aplicativo específico que leva o mesmo nome do programa, para o esclarecimento de dúvidas durante as aulas.

Os conteúdos audiovisuais são ainda disponibilizados em canal do *YouTube* e no referido aplicativo. Para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, os conteúdos audiovisuais têm formato diversificado e lúdico, para os demais, o formato é de aula convencional com a divisão da programação, inclusive, como a grade de horários diário escolar.

Em Minas Gerais, o Regime de Estudo Não Presencial conta com diversos suportes técnicos e tecnológicos como o aplicativo Conexão Escola que possui videoaulas, planos de estudo tutorado e recursos didáticos de apoio. Assim como no Mato Grosso, os estudantes podem retirar os materiais impressos na escola caso não tenha internet. Além do aplicativo, a rede estadual disponibiliza para os estudantes o programa Se Liga na Educação, exibido na TV Rede Minas diariamente com duração aproximada de 1:30 minutos com conteúdos selecionados a partir do mapeamento da dificuldade dos estudantes. São também transmitidas aulas ao vivo com duração de uma hora com interação mediada pelo *chat* no aplicativo Conexão Escola.

A Secretaria de Educação do Mato Grosso adotou para a rede de ensino do Fundamental I até o Ensino Médio, a plataforma digital Aprendizagem conectada. A plataforma conta com material apostilado, atividades e videoaulas para o Ensino Fundamental. O Ensino Médio, além dos recursos disponíveis na plataforma, conta com aulas transmitidas pela TV Assembleia 5 vezes na semana das 7h às 8h da manhã. Essas aulas ficam disponíveis no canal do YouTube Pré-Enem Digital. Os estudantes que não têm acesso a internet podem retirar os materiais apostilados e atividades nas escolas públicas.

O Rio Grande do Sul adotou a ferramenta *Google Classroom* como espaço pedagógico. Na plataforma ocorrerão aulas on-line pelo *Meets*, bem como a utilização de todos os recursos pedagógicos disponíveis na referida plataforma. Dos estados pesquisados, o RS foi o único que previu um período de ambientação para a comunidade escolar, com Jornada Pedagógica e orientações sobre a plataforma e os recursos disponíveis, antes das aulas remotas iniciarem.

Como a Bahia não adotou um programa coordenado pela secretaria estadual nem adotou aulas on-line, o ensino remoto desenvolvido no estado é prioritariamente realizado por meio de atividades e consignas impressas como estudos dirigidos, roteiros e fichas de estudo que dialogam com o livro didático adotado pela rede de ensino. Essas atividades são produzidas na maioria das vezes pela secretaria de educação ou por docentes que atuam de forma autônoma/independente por grupo ou unidade escolar. Porém, no documento disponibilizado, há a indicação de escolas que produzem conteúdo audiovisual e disponibilizam em plataformas digitais. Percebe-se pela descrição da Secretaria que as atividades são resultado de iniciativas de gestores escolares e docentes e não há obrigatoriedade para o seu desenvolvimento.

Percebe-se que, mesmo diante das iniciativas dos estados aqui pesquisados, a preocupação é garantir a transmissão de conteúdo no formato equivalente ao que se faz nas salas de aulas presenciais. Reconhece-se, portanto, que os sistemas de ensino, estão desenvolvendo experimentalmente ações pedagógicas adaptadas e, paradoxalmente, a educação precisou acelerar para chegar ao século XXI com questões a serem resolvidas de períodos anteriores.

Em um contexto de cibercultura como a que o mundo vive, as redes sociais digitais, as plataformas de conteúdos estão abarrotadas de informação, de recursos audiovisuais produzidos, de livros digitais e espaços de ensino informal e não formal. A escola precisa apresentar o diferencial nesses processos de ensino que são remotos e emergenciais. Esse diferencial, certamente, é a prática docente que deveria acumular conhecimento específico e didático para apresentar ao estudante em isolamento o que ele efetivamente precisa num cenário de incertezas que uma pandemia carrega.

3.1.3 O PAPEL DA AÇÃO DOCENTE

O papel dos docentes nas realidades pesquisadas são diferentes e têm relação direta com as estratégias de ensino adotadas pelas secretarias de educação a partir do que se cria de expectativa para o desenvolvimento das atividades. A tabela a seguir sistematiza as ações docentes projetadas para os professores no período de ensino remoto nos estados pesquisados.

Tabela 1 – Ações docentes no ensino remoto

ESTADO	AÇÕES DOCENTES
AM	manter rotina de contato com estudantes via aplicativo de mensagem instantânea para acompanhar e orientar; elaborar planos pedagógicos; acompanhar a transmissão das aulas televisivas e estar disponível durante a transmissão via app para tirar orientar e tirar dúvidas; elaborar revisões e atividades sobre as aulas para quando o retorno alinhado com os conteúdos digitais; mobilizar os estudantes para assistir às aulas; indicar filmes, vídeos, sites, leituras; criar, conforme disponibilidade, turmas virtuais em plataformas gratuitas.
BA	As atividades são descentralizadas e pautadas no trabalho colaborativo e sobretudo no planejamento das ações para o retorno das atividades presenciais.
MG	acompanhar a transmissão das aulas televisivas e estar disponível durante a transmissão para tirar orientar e tirar dúvidas via chat com as turmas; acompanhar o desenvolvimento de todas as atividades e interagir com os estudantes via aplicativo.
MT	participação na formação para professores em 8 eixos; participação em grupos de WhatsApp da turma, ou dos pais e contato pelas redes sociais para ajudar a motivar os estudantes a estudar e a desenvolver as atividades semanalmente e orientar os pais, a motivar e incentivar seus filhos a estudar; acompanhar as publicações no Aplicativo para que possa ajudar na avaliação dos estudantes e no planejamento ao (re)iniciar as aulas.
RS	participação na formação para professores para atuar no ensino remoto; planejar as atividades, preparar aulas e ministrar aulas online.

Fonte: Própria.

Como pode-se perceber, o distanciamento físico social transpôs a educação para contextos remotos desconsiderando, por força da necessidade emergencial, mas também pela recusa de assumir que outros espaços e formas de aprendizagem convergem para a educação formal, fundamentos pedagógicos importantes das orientações teórico-metodológicas da modalidade a distância e da educação on-line.

O Ensino remoto, deste modo, indica uma sequência reducionista: da educação ao ensino; do ensino à mera realização de atividades remotas que dispensam o efetivo trabalho docente de mediação,

diálogo, interação; da relação da escola com demais mediações sociais que ela possibilita (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020). Do mesmo modo, as práticas vigentes no contexto de pandemia, parecem limitar a ação docente a mera operacionalização de fornecer informações administrativas, mobilizar estudantes para o foco no consumo de conteúdo produzido de forma imediatista e reproduzindo práticas tradicionais já em contestação anteriormente à pandemia.

Pretto, Bonilla e Sena (2020) destacam que os docentes, em regra geral, acessam e se apropriam com facilidade das redes sociais digitais, mas não conseguem articular esse uso com o cotidiano escolar pois são lógicas diferentes que não dialogam.

E, nessa perspectiva, evocam para que sejam pensados outros processos formativos centrados no fortalecimento da autoria e da escola enquanto espaço sistemático de aprendizagem, comunicação e produção de conhecimentos e culturas em uma perspectiva ecológica. Isso implica a defesa absoluta de que não se deve levar a sala de aula tradicional e descompassada no tempo e espaço para as redes on-line e, conseqüentemente para práticas pedagógicas mediadas telematicamente que buscam em sua concepção original, justamente o rompimento com práticas centralizadas exclusivamente no conteúdo e/ou no docente.

Os desafios, que já eram grandes antes do novo coronavírus, ganham proporções imensuráveis durante a pandemia. Certamente, tudo que se está refletindo no campo da educação hoje precisa ser entendido como esforço imprescindível para a educação de amanhã.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu as práticas pedagógicas desenvolvidas pela educação pública de nível básico, a partir de um recorte quantitativo que permitiu identificar que majoritariamente as redes de ensino estão preocupadas em primeiro nível em garantir o cumprimento dos conteúdos escolares ainda que para isso haja uma perda qualitativa e que não seja estimulada a criatividade, autoria e a mediação pedagógica como elementos mais importantes do que a transmissão de conteúdos.

Esses processos são, equivocadamente, relacionados à EaD e a Educação On-line, atribuindo a essas perspectivas pedagógicas ineficiência, incoerência, instrumentalização e conteudismo, como características indissociáveis. Atrelado a isso, o imediatismo de desenvolver práticas pedagógicas até ontem marginalizadas, lançam educadores em modelos pedagógicos sem presencialidade física de maneira mecânica, operacional, sem formação, o que pode resultar em práticas pouco efetivas qualitativamente e, no futuro próximo, causar prejuízos a trajetória de fortalecimento dos processos formativos na modalidade a distância.

A pandemia da COVID-19 evidencia as fragilidades da educação e, ao mesmo tempo, expõe indicativos de transformação necessária nos modos de ensinar e aprender no século XXI. A educação no contexto da cibercultura evoca o princípio freireano de que educar não pode se resumir a práticas de transmissão de conteúdos.

Há instituições de ensino, por exemplo, que quase quatro meses depois do reconhecimento da pandemia não conseguiram promover, construir, propor nenhuma ação de aprendizagem que dispense a

presença física. Na cibercultura, onde quase todos os segmentos econômicos e sociais têm se transformado, a educação, de maneira geral, ainda permanece presa a transmissão de conteúdo escolar constante no livro didático, transpondo apenas o que era ofertado em sala de aula para o ensino remoto.

A crise pedagógica vivenciada em razão do coronavírus precisa ser, pelo menos, uma via para identificar os limites e potencialidades de educar na sociedade do conhecimento, e reconhecer o fato de que as lições da pandemia parecem sinalizar soluções para o pós-quarentena na perspectiva de necessidades de transformação no campo da educação. Ainda que a produção científica e acadêmica sobre a pandemia da COVID-19 seja preliminar, pois a disseminação mundial do coronavírus e seus desdobramentos ainda está em curso, é fundamental resgatar e registrar os desafios desse processo e dos rastros que ele deixará no mundo.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Governo do Estado do. Secretaria de Educação e Desporto. Decreto nº 42061, de 16 de março de 2020. **Aula em casa**, 2020. Disponível em: <http://aulaemcasa.am.gov.br/>. Acesso em 05 de junho de 2020:

ANJOS, Rosana; SILVA, Lídia; ANJOS, Alexandre. Ensino híbrido: organização e sistematização de conceitos com base em revisão sistemática da literatura. **Revista Em Rede**, v. 6, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/issue/view/14>. Acesso em 10 de junho de 2020:

BAHIA, Governo do Estado da. **Rui Costa suspende aulas por mais 15 dias na Bahia**. 28 abr. 2020. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/rui-costa-suspende-aulas-por-mais-15-dias-na-bahia>. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059/2004. Autoriza a oferta semipresencial em cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. 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 União**, Brasília, 25 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1428/2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo Escolar 2019. **INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 15. jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 376/2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 abr. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544/2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jun. 2020b.

CIEB Centro de Inovação para a Educação Brasileira. Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto. V. 8, Brasília-DF, 3 abr. 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2020:

KENSKI, Vani. Cultura digital e docência no novo cenário da Educação. /n: **Webseminário do ForTEC**, Salvador (Bahia), jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCuCLR4FTAwIVSdDhcxYzAZQ>. Acesso em: 3 jun. 2020.

LEMOS, André. **Isso (não) é muito Black Mirror**: passado, presente e futuro das tecnologias de comunicação e informação. Salvador: EDUFBA, 2018.

MATO GROSSO, Governo do Estado. Secretaria de Estado de Educação. **Volta às aulas** não presenciais / online por (Ambiente Digital de Aprendizagem). 2020. Disponível em: <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/>. Acesso em 20 de junho de 2020:

MEIRA, Silvio. Fab talk. **Dois papos**: Inovação na educação, jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4XHLi8C4XKs>. Acesso em: 8 jun 2020.

MINAS GERAIS, Governo de. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Estude em casa**. 12 maio 2020. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 30 de maio de 2020:

NÓVOA, António. **Palestra proferida na abertura da Formação Continuada Territorial a Distância**, Salvador (Bahia), abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wx-deAxdegE>. Acesso em: 30 abr. 2020.

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena; SENA, Ivânia. **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do Autor, 2020.

RIO GRANDE DO SUL, Governo do. Secretaria da Educação. Aulas Remotas. **ESCOLA RS**, 2020. Disponível em: <https://escola.rs.gov.br/aulas-remotas>. Acesso em: jun. 2020.

SALES, Kathia Marise Borges. **Cognição em ambientes com mediação telemática** uma proposta metodológica para análise cognitiva e da difusão social do conhecimento. 2013. 241f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SALES, Kathia Marise Borges; PINHEIRO, Tulio. A EaD na IPES Baianas: Desafios na Graduação e na Pós-graduação. *In*: SALES, Mary Valda. **Tecnologias e Educação a Distância: os desafios para a Formação**. Salvador: EDUNEB, 2018.

SANTANA, Camila. Pedagogias das conexões: ensinar e aprender na sociedade digital blended. *In*: **Educação em rede: construindo uma ecologia para a cultura digital**, v. 6, n. 1, Porto Alegre, 2019.

SANTO, Eniel E.; TRINDADE, Sara Dias. Educação a distância e educação remota emergencial: convergências e divergências. *In*: MACHADO, Dinamara P. **Educação em tempos de COVID-19: reflexões e narrativas de pais e professores**. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

SANTOS; Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura** Teresina: EDUFPI, 2019.

TOMAZINHO, P. Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. **Medium**, 5 abril 2020. Disponível em <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>. Acesso em: 28 maio 2020.

Recebido em: 1 de Julho de 2020

Avaliado em: 13 de Julho de 2020

Aceito em: 31 de Julho de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Doutora em Educação – UFBA, com estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra (PT); Mestre em Educação e Contemporaneidade – UNEB; Pedagoga; Professora do Instituto Federal Baiano. E-mail: camilalimasantana@gmail.com.

2 Doutora em Difusão do conhecimento – UFBA; Mestre em Mídia e conhecimento – UFSC; Pedagoga; Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: kmarise@uneb.br



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA



EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p93-109



AÇÕES E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS EM TEMPO DE PANDEMIA

EDUCATIONAL ACTIONS AND STRATEGIES IN PANDEMIC TIMES

ACCIONES Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS
EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel¹

Luiz Cláudio Ferreira da Silva Júnior²

Otávio Augusto de Oliveira Cardoso³

RESUMO

Após a disseminação do SARS-CoV-2, o mundo inteiro teve que se adequar a uma nova realidade, inclusive pela decretação da pandemia. O isolamento social a orientação sanitária mais eficaz na tentativa de minimizar o contágio, enquanto pesquisas sobre vacinas são desenvolvidas em várias partes do globo. O isolamento social foi adotado inclusive pelas instituições educacionais, criando uma reviravolta nos métodos e proposições do que se entende por educação, exigindo que gestores, educadores, pesquisadores, pais e responsáveis se debruçassem na busca de estratégias para minimamente dar continuidade aos processos educacionais formais. Esta pesquisa parte da seguinte questão problematizadora: no contexto educacional, que ações e estratégias estão sendo implementadas para a minimização dos impactos do isolamento durante a pandemia? A partir desta questão, visando fornecer uma visão geral de pesquisas que estão sendo conduzidas ao redor do mundo, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, seguindo métodos criteriosos de coleta e tratamento dos dados, inclusive com a utilização de *softwares* de pesquisa. Os resultados apontam para a diversidade de estratégias adotadas, também denotando que ainda não estamos preparados para enfrentar a situação, exigindo mais pesquisas no desenvolvimento de soluções educacionais.

PALAVRAS-CHAVE

Educação. COVID-19. Estratégia Educacional. Solução Pedagógica.

ABSTRACT

After the spread of SARS-CoV-2, the whole world had to adapt to a new reality, including the decree of the pandemic. Social isolation is the most effective health guidance in an attempt to minimize contagion, while research on vaccines is carried out in various parts of the globe. Social isolation was even adopted by educational institutions, creating a turnaround in the methods and propositions of what is meant by education, requiring managers, educators, researchers, parents and guardians to look for strategies to minimally continue the formal educational processes. This research starts from the following problematic question: in the educational context, what actions are being taken to minimize the impacts of isolation during the pandemic? Based on this question, in order to provide an overview of research being conducted around the world, a systematic review of the literature was carried out, following careful methods of data collection and treatment, including the use of research software. The results point to the diversity of strategies adopted, also denoting that we are not yet prepared to face the situation, requiring further research in the development of educational solutions.

KEYWORDS

Education. COVID-19. Educational Strategy. Pedagogical Solution.

RESUMEN

Después de la propagación del SARS-CoV-2, todo el mundo tuvo que adaptarse a una nueva realidad, incluido el decreto de la pandemia. El aislamiento social es la guía de salud más efectiva en un intento de minimizar el contagio, mientras que la investigación sobre vacunas se lleva a cabo en varias partes del mundo. El aislamiento social fue incluso adoptado por las instituciones educativas, creando un cambio en los métodos y proposiciones de lo que se entiende por educación, requiriendo que gerentes, educadores, investigadores, padres y tutores busquen estrategias para continuar mínimamente los procesos educativos formales. Esta investigación parte de la siguiente pregunta problemática: en el contexto educativo, ¿qué acciones se están tomando para minimizar los impactos del aislamiento durante la pandemia? En base a esta pregunta, para proporcionar una visión general de la investigación que se está llevando a cabo en todo el mundo, se realizó una revisión sistemática de la literatura, siguiendo métodos cuidadosos de recopilación y tratamiento de datos, incluido el uso de software de investigación. Los resultados apuntan a la diversidad de estrategias adoptadas, que también denotan que aún no estamos preparados para enfrentar la situación, lo que requiere una mayor investigación en el desarrollo de soluciones educativas.

PALABRAS LLAVE

educación. COVID-19. Estrategia educativa. Solución pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre a existência de uma doença respiratória com origem na cidade de Wuhan, na China. Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2020, on-line), a doença “tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos” (). Mas, especificamente, o seu surgimento tem registro em uma feira de animais silvestres.

Ainda segundo a OPAS Brasil (2020, on-line), “em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus”. No início de fevereiro de 2020, a OMS passou a chamar oficialmente a doença causada pelo novo coronavírus de COVID-19. COVID significa *CO*rona *VI*rus *D*isease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, ano do seu surgimento. Como característica, assemelha-se a um resfriado de leve a moderado, sem a necessidade de um tratamento mais específico, mas, em pessoas de faixa etária mais elevada (a partir dos 50 anos) a sua taxa de letalidade é maior, assim como em pessoas com doenças cardiovasculares e diabetes.

A sua principal forma de propagação é por gotículas de saliva exaladas ao tossir, espirrar e até mesmo no ato habitual de falar, juntamente com o contato entre seres humanos (aperto de mão e abraços), ações comuns, mas, que levaram a rápida propagação do vírus pelo território chinês e consequentemente ao redor do mundo, representando um risco a humanidade, o que levou a OMS em 11 de Março de 2020 a caracterizar a COVID-19 como uma pandemia.

Por se tratar de um novo vírus, que necessita de estudos científicos sobre sua proliferação e de como ele age em contato com o corpo humano, a emergência por uma vacina no combate era necessária, o que demanda tempo para a sua produção com garantia de eficácia. Na falta de uma vacina, a orientação estabelecida pela OMS foi manter o isolamento social, evitando contato físico, a utilização de máscaras, assim como o reforço nos hábitos de higiene, como lavar as mãos e a utilização de álcool gel, como meio de evitar a sua propagação em massa.

Por consequência dessas orientações, a dinâmica mundial foi alterada, a sociedade precisou se adaptar às novas exigências. A área da saúde assumiu a linha de frente no combate, o mundo do trabalho mudou a dinâmica de produção, estabelecendo trabalhos remotos, redução do quadro de funcionários e até mesmo a adoção do *home office*. Na esfera educacional, escolas, universidades e outras instituições educacionais temporariamente suspenderam suas atividades presenciais, o que exigiu readequar a sua rotina para o ensino on-line, ou a adoção da chamada ‘Educação remota’.

De antemão, é preciso compreender que “ensino remoto não é sinônimo de aula on-line. Há diferentes maneiras de estimular a aprendizagem a distância e, se bem estruturadas, atividades educacionais podem cumprir mais do que uma função puramente acadêmica” (CRUZ; BORGES; NOGUEIRA FILHO, 2020, p. 5). A compreensão adotada neste estudo dialoga com essa abordagem, mas, amplia esse entendimento sobre ensino remoto considerando-o uma sub especificidade da Educação a Distância (EAD).

Diante do contexto acima apresentado, esta pesquisa parte da seguinte questão problematizadora: no contexto educacional mundial, que ações e estratégias estão sendo implementadas para a mi-

nimização dos impactos do isolamento durante a pandemia? Nesse sentido, o estudo perpassou pelo processo de revisão sistemática da literatura (RSL) em diversas bases de dados, realizando o trabalho de busca por ações que visassem a diminuição do impacto da COVID-19 na educação, sendo possível traçar um cenário sobre como ao redor do mundo países, universidades e instituições de ensino adequaram a sua dinâmica de ensino.

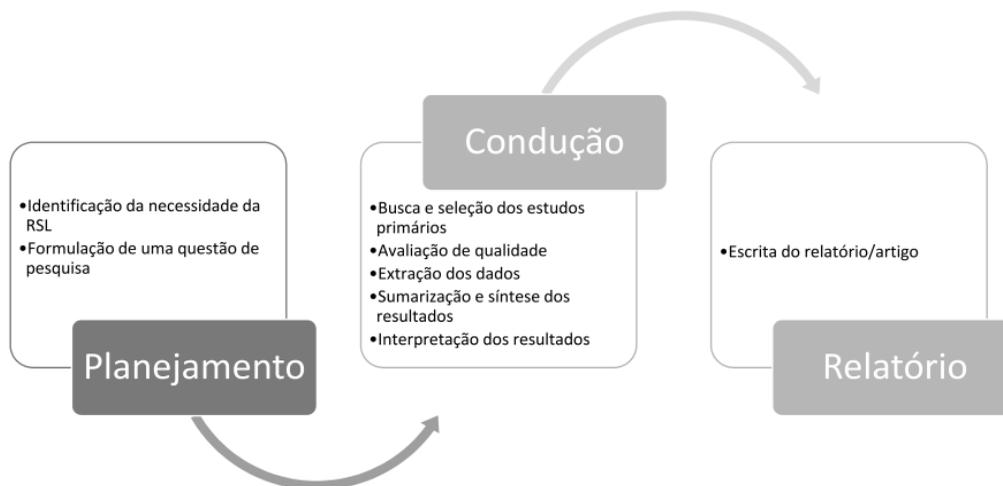
As questões de pesquisa que nortearam esta RSL foram: QP1: Em quais contextos e níveis educacionais as soluções pedagógicas para a minimização decorrente do isolamento imposto pela Covid-19 tem sido mais investigada? QP2: Quais os tipos de estudos mais investigados que relacionam educação e COVID-19? QP3: Quais são as principais estratégias pedagógicas implementadas no contexto educacional em pandemia?

O objetivo principal desta RSL é fornecer uma visão geral de pesquisas que estão sendo conduzidas ao redor do mundo que relacionam as ações e estratégias de enfrentamento ao isolamento promovido pela pandemia do COVID-19, permitindo ou promovendo que ações educacionais sejam efetivadas.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Para guiar a condução do processo de RSL, utilizou-se a ferramenta Parsifal (<https://parsifal/>). O processo de RSL seguido baseou-se em diretrizes apresentadas em um protocolo proposto por Kitchenham e Charters (2007), que inclui várias atividades (FIGURA 1), as quais podem ser agrupadas em três macrofases: planejamento, condução e relatório.

Figura 1 – Estratégia de busca e seleção dos estudos



Fonte: Dermeval, Coelho e Bittencourt (2020).

Durante a fase de planejamento, a ferramenta Parsifal apoiou com os objetivos, perguntas de pesquisa, sequência de pesquisa, palavras-chave e sinônimos, seleção das fontes, os critérios de inclusão e exclusão. Também foram fornecidos mecanismos para criar uma lista de verificação da avaliação da qualidade e formulários de extração de dados.

2.1 DEFINIÇÃO DA *STRING* DE BUSCA

O processo de definição da *string* de busca foi guiado pelas tarefas a seguir apresentadas, propostas por Kitchenham e Charters (2007) e recomendadas por Dermeval, Coelho e Bittencourt (2020), dando maior robustez à busca e ampliando a possibilidade de recuperação de estudos relevantes:

Realizar buscas de teste, usando várias combinações dos termos de busca derivados das questões de pesquisa. Uma análise preliminar foi realizada, visando nortear a decisão sobre a viabilidade, ou não, de seguirmos com a proposta de desenvolvimento de uma RSL relacionando Educação e COVID-19.

Nas bases *ScienceDirect*², *ISI Web of Science*³, *Scopus*⁴ e *SpringerLink*⁵, sem seguir rigorosamente um protocolo, dado que o objetivo foi realizar uma análise prévia. Foram simuladas algumas *strings* de busca, porém o teste foi realizado com a *string* “(education AND (covid* OR coronavirus*))”, e o período foi delimitado a 2019 e 2020, já que esta RSL objetiva relacionar as estratégias de enfrentamento ao isolamento durante a atual pandemia do COVID-19, e buscaram-se filtros para aproximar ao máximo de resultados satisfatórios. Somando-se as quatro bases, foram encontrados 66 documentos e, após lidos os resumos, observou-se que 19 deles têm relação entre Educação e COVID-19.

Para continuidade do processo de definição da *string* de busca, a decisão foi de redefinir o *string*, deixando-o em maior conformidade com às questões de pesquisa e, ainda, incluir 5 bases ao processo de coleta de dados: *ACM Digital Library*⁶, *IEEE Xplore*⁷, *Compendex (Engineering Village)*⁸, *ERIC*⁹ e *PsycINFO (APA)*¹⁰ e *Pubmed*¹¹.

Realizar buscas preliminares para identificar tanto revisões ou mapeamentos existentes e/ou avaliar o volume de estudos potencialmente relevantes. Para esta busca, selecionaram-se 2 conjuntos de bases, a *Web of Science* e a *SpringerLink*, pois foram as que obtiveram resultados mais satisfatórios na tarefa anterior.

Tentativa 1: busca avançada em todas as bases da *Web of Science*. *String* de busca por tópico: (“systematic review” OR “scoping review”) AND (((“strategies for learning” OR “online teaching” OR “strategy

2 <http://www.sciencedirect.com/>

3 <http://apps.webofknowledge.com/>

4 <http://www.scopus.com/>

5 <http://link.springer.com/>

6 <http://dl.acm.org/>

7 <http://ieeexplore.ieee.org/>

8 <http://www.engineeringvillage.com/>

9 <https://eric.ed.gov/>

10 <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/>

11 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>

for education” OR “pedagogical strategy” OR “teaching strategies” OR “educational context” OR “in school”) AND (“covid-19” OR covid OR coronavirus* OR pandemic)) OR “education and the covid*”).

O resultado foi apenas um registro encontrado, porém não trata efetivamente de uma revisão sistemática ou mapeamento sistemático relacionado a educação e COVID-19.

Tentativa 2: busca na base *SpringerLink*. *String* de busca: (“systematic review” OR “scoping review”) AND (((“strategies for learning” OR “online teaching” OR “strategy for education” OR “pedagogical strategy” OR “teaching strategies” OR “educational context” OR “in school”) AND (“covid-19” OR covid OR coronavirus* OR pandemic)) OR “education and the covid*”).

Usamos como filtro apenas disciplina *Education* e apenas artigos, o resultado foi apenas dois documentos encontrados, mas eles não foram relacionados a educação e COVID-19 confirmando, assim, a carência de estudos secundários relacionados às questões de pesquisa propostas neste artigo.

Verificar se artigos primários já conhecidos, e que devem ser incluídos na revisão, foram retornados nas buscas experimentais (esta tarefa ajuda a avaliar a efetividade da *string* de busca). Foi selecionado o artigo primário de Moorhouse (2020) para teste de busca no conjunto de bases da *Web of Science*. *String* de busca: TÓPICO: (((“strategies for learning” OR “online teaching” OR “strategy for education” OR “pedagogical strategy” OR “teaching strategies” OR “educational context” OR “in school”) AND (“covid-19” OR covid OR coronavirus* OR pandemic)) OR “education and the covid*”) AND TÍTULO: (Adaptations to a face-to-face initial teacher education). O resultado foi o artigo Moorhouse (2020), encontrado com sucesso.

Ainda, foi selecionado o artigo primário de Daniel (2020) na base *SpringerLink*. *String* de busca: “Education and the COVID-19 pandemic” AND (((“strategies for learning” OR “online teaching” OR “strategy for education” OR “pedagogical strategy” OR “teaching strategies” OR “educational context” OR “in school”) AND (“covid-19” OR covid OR coronavirus* OR pandemic) OR “education and the covid*”). O resultado foi a investigação de Daniel (2020).

Quebrar as questões de pesquisa em palavras-chave e buscar sinônimos para cada termo que faz parte da *string* de busca. Para viabilizar a busca de sinônimos de palavras-chave na língua inglesa, foi usado o *Power Thesaurus*¹², um dicionário de sinônimos on-line e gratuito. Seguem os termos pesquisados:

- COVID-19: <https://www.powerthesaurus.org/covid-19/synonyms>
- Coronavirus: <https://www.powerthesaurus.org/coronavirus/synonyms>
- Pandemic: <https://www.powerthesaurus.org/pandemic/synonyms>
- Pedagogical strategy: https://www.powerthesaurus.org/pedagogical_strategy/synonyms
- Educational context: https://www.powerthesaurus.org/educational_context/synonyms

Após as buscas experimentais orientadas pelas tarefas acima e da compreensão das questões de pesquisa, chegou-se a seguinte *string* de busca: (“strategies for learning” OR “online teaching” OR “strategy for education” OR “pedagogical strategy” OR “teaching strategies” OR “educational context” OR “in school”) AND (“covid-19” OR covid OR coronavirus* OR pandemic)) OR “education and the covid*”).

¹² <https://www.powerthesaurus.org/>

Dessa forma, a *string* de busca encontra-se estruturada e validada. Vale salientar que adequações foram necessárias para contemplar requisitos de alguns portais (por exemplo, o ScienceDirect exige que se tenha o máximo de 8 conectores booleanos na string de busca), porém a semântica da *string* de busca foi mantida.

2.2 DEFINIÇÃO DOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Para condução da etapa de seleção dos estudos foram criados os seguintes critérios de inclusão: estudos primários; estudos revisados por pares. Os critérios de exclusão foram: artigos duplicados; artigos redundantes da mesma autoria; artigos resumidos; resumos expandidos; literatura cinza; estudos não relacionados a estudos educacionais e COVID-19.

2.3 IMPORTAÇÃO DOS ESTUDOS

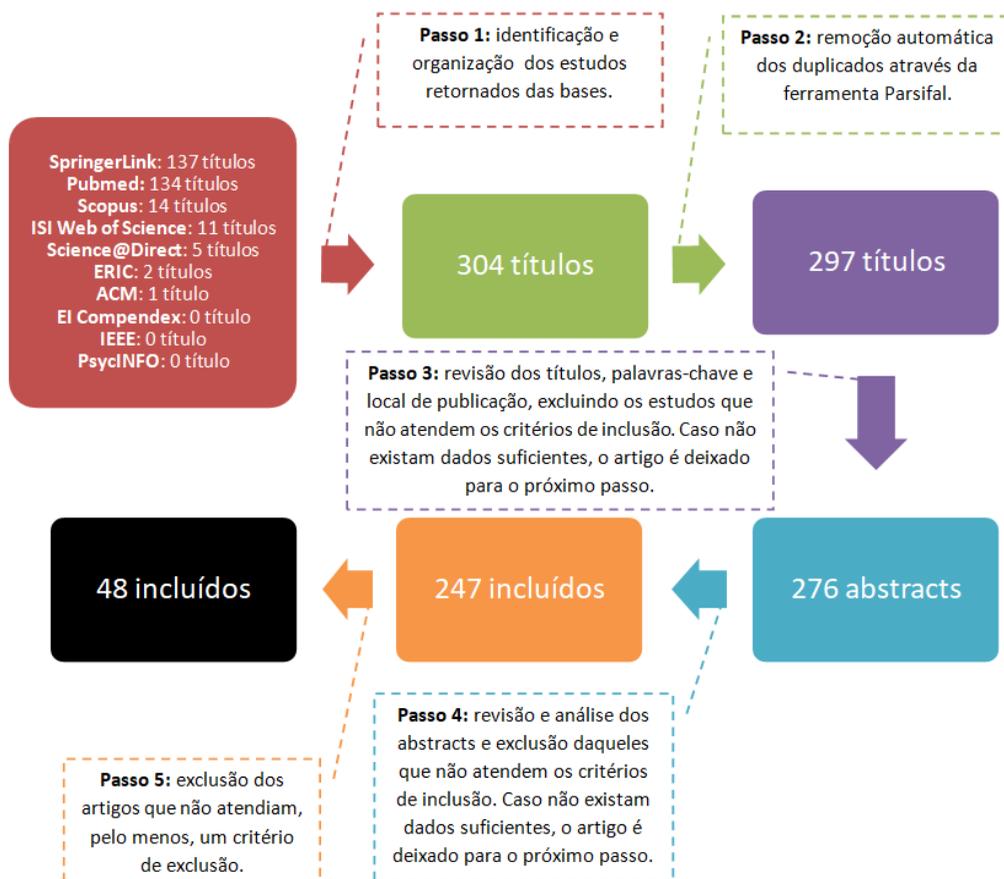
Durante a fase de condução, os arquivos BibTex oriundos das bases digitais foram importados e os estudos foram selecionados, onde encontraram-se documentos duplicados todas as fontes diferentes. Executou-se a avaliação da qualidade e extraíram-se dados dos documentos. Algumas bases digitais, como é o caso *SpringerLink*, não disponibilizam a opção de exportação dos documentos no formato BibiTex (.bib). Esta base tem funcionalidade apenas para exportação para o formato .csv. Neste caso, o arquivo foi convertido para .bib para, posteriormente, ser usado no processo de importação pela ferramenta Parsifal. Para tal conversão, utilizou-se um projeto em *python* denominado *Springer_csv2bib*¹³.

13 https://github.com/phfaustini/Springer_csv2bib

2.4 SELEÇÃO DOS ESTUDOS

Os estudos passaram pelos 5 passos ilustrados na Figura 2:

Figura 2 – Estratégia de busca e seleção dos estudos



Fonte: Os autores (2020).

2.5 AVALIAÇÃO DE QUALIDADE

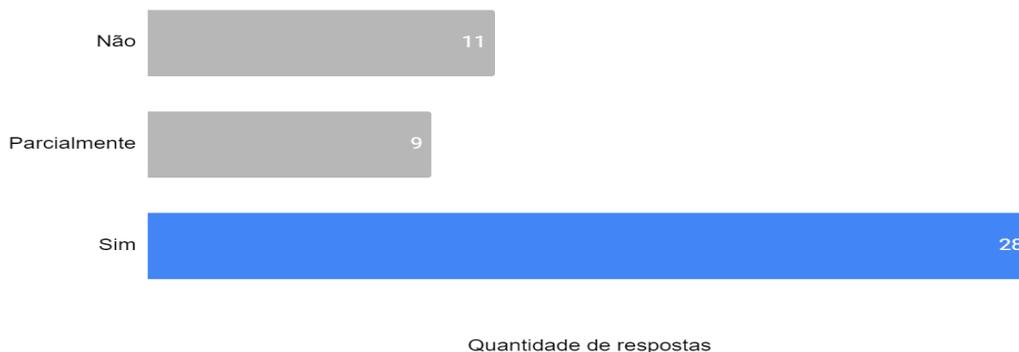
Após o processo de busca e seleção dos estudos, um conjunto de artigos foi aceito, servindo, de acordo com Dermeval, Coelho e Bittencourt (2020), como entrada para a etapa de avaliação

de qualidade destes artigos, aumentando-se a acurácia dos resultados de extração dos dados e ajudando a determinar a validade das inferências oferecidas e a credibilidade e síntese coerente dos resultados. Assim, o instrumento avaliativo utilizado deve responder à seguinte critério de qualidade: o estudo é relacionado a ações, estratégias e/ou soluções para minimizar prejuízos do atual isolamento social?

O texto completo de cada estudo foi lido e avaliado, indicando-se uma das respostas: “Sim”, “Parcialmente” e “Não”. Os estudos cujos a resposta ao critério de avaliação da qualidade foi “Parcialmente” ou “Não” foram descartados e, dessa forma, 28 estudos (GRÁFICO 1) passaram para a etapa de sumarização e síntese.

Gráfico 1 – Resultado da estratégia de busca e seleção dos estudos

Critério de qualidade: o estudo é relacionado a estratégias e/ou soluções para minimizar prejuízos do atual isolamento social?



Fonte: Os autores (2020)

2.6 SUMARIZAÇÃO E SÍNTESE DOS RESULTADOS

Anteriormente à etapa de interpretação dos resultados, discussão e conclusões, realizou-se a sumarização e síntese dos resultados. Para isso, as informações indicadas na Tabela 1 foram coletadas para cada um dos 28 estudos aprovados na etapa de avaliação da qualidade e extraídos para uma planilha eletrônica. A análise dos 28 artigos foi realizada com a leitura integral dos artigos pelos pesquisadores.

Tabela 1 – Campos selecionados para exportação

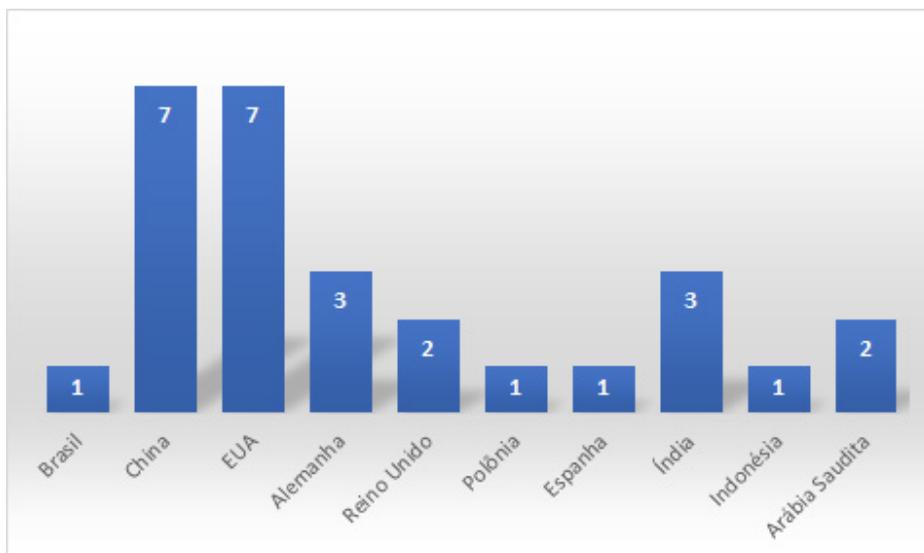
Descrição	Tipo	Valor
ID	Inteiro	Sequencial
Título	Texto	não se aplica
Ano	Inteiro	não se aplica
País	Múltipla seleção	Lista de países
Nível educacional	Múltipla seleção	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino Superior - Educação Básica - Outro
Tipo de estudo	Múltipla seleção	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de conjuntura - Empírico, autoetnografia - Ensaio - Estudo empírico, observacional - Estudo de caso qualitativo exploratório - Indicar tecnologias - Pesquisa aplicada - Pesquisa com dados empíricos - Pesquisa quantitativa - Relato de experiência - Outro
Estratégia	Texto	não se aplica

Fonte: Os autores (2020).

3 RESULTADOS/DISCUSSÃO/CONCLUSÕES

Foi identificado que, visando responder a questão QP1, 24 estudos tratam de pesquisas apenas do Ensino Superior, 2 estudos somente sobre Educação Básica e 2 estudos se referem ao Ensino Superior e Educação Básica no mesmo artigo. Este resultado aponta uma escassez de estudos na educação básica e talvez a mais fragilizada neste contexto da pandemia. Uma hipótese derivada deste resultado é que nos próximos meses tenhamos mais estudos consubstanciados para este nível educacional.

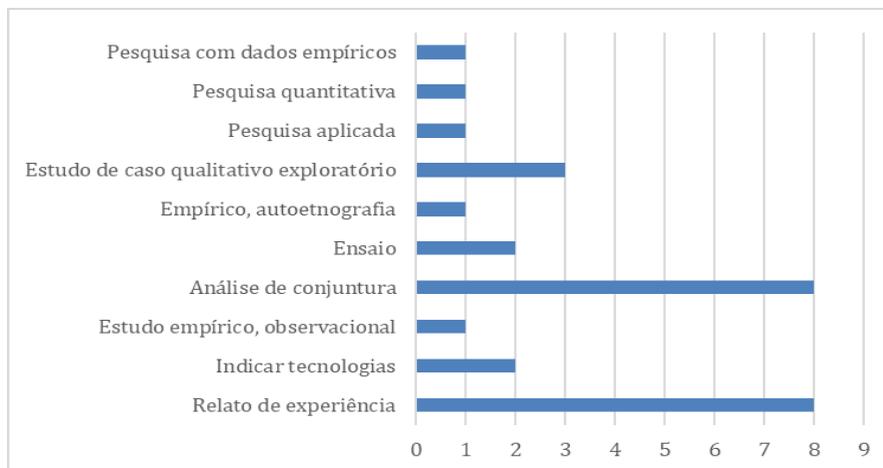
Os estudos publicados e constantes nesta RSL foram resultados de estudos realizados em 10 países diferentes, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Regionalização dos estudos

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

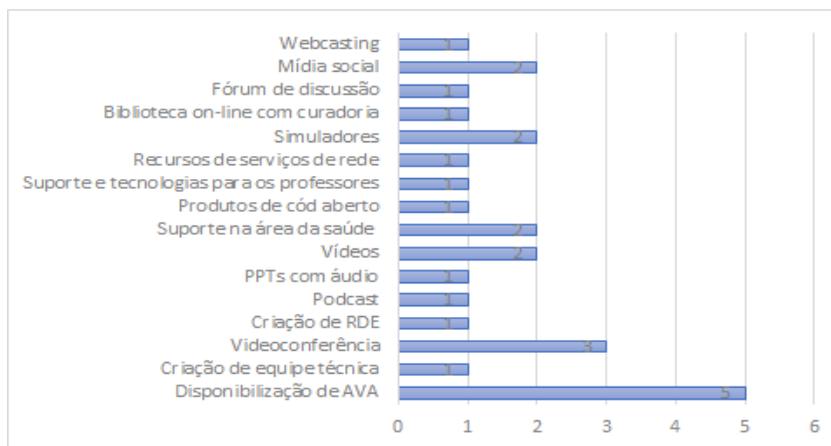
Observa-se uma maior concentração de estudos realizados em países da Ásia (China e Índia) com 10 estudos, seguindo-se da América do Norte (EUA) com 7 estudos, Europa (Alemanha, Reino Unido, Polônia e Espanha) com 7 estudos, Oriente Médio (Arábia Saudita) com 2 estudos, América do Sul (Brasil) com 1 estudo e Oceania (Indonésia) com 1 estudo. Essa diversificação aponta para a emergência da temática, apesar de que outras pandemias já foram vivenciadas e estudos nessa esfera já podiam estar mais avançados.

Em resposta a QP2, os dados coletados apontam um predomínio de os estudos de análise de conjuntura, como também dos relatos de experiência, seguindo-se de estudos de caso qualitativo e exploratório e dos estudos de indicação de tecnologias. No Gráfico 3 é possível identificar o aparecimento de outros tipos de pesquisa.

Gráfico 3 – Tipos de estudos identificados

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

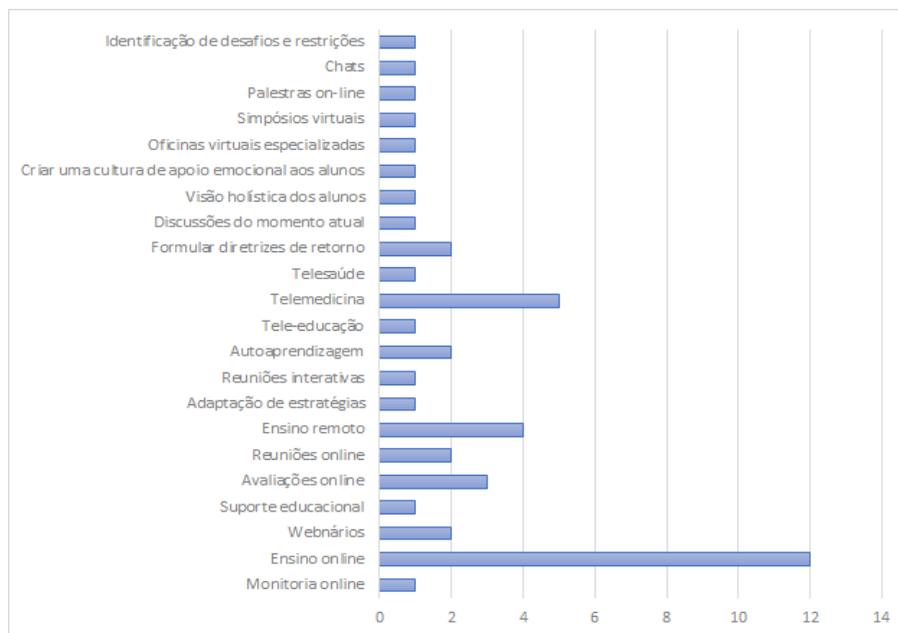
Em relação à QP3, foram identificadas 43 estratégias de enfrentamento, visando minimizar os impactos do isolamento. Este total de estratégias foi subdividido em três categorias: Solução pedagógica (22), Solução tecnológica (16) e Formação docente (5), conforme os Gráficos 4, 5 e 6. Esta variação de estratégias adotadas pelas instituições apresenta que não existe uma única solução e que cada instituição tem buscado alternativas viáveis, ou que já foram adotadas em outros contextos, como é o caso da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Gráfico 4 - Categoria Solução Tecnológica

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

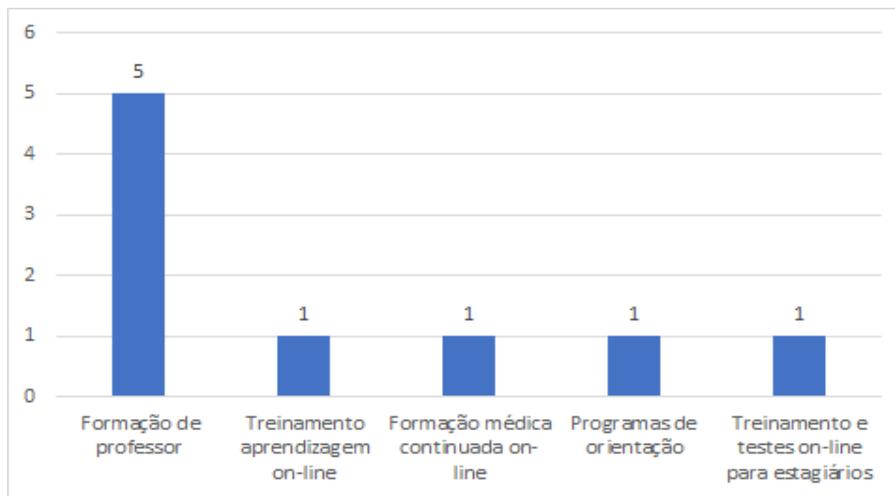
Em relação às soluções tecnológicas, há um predomínio do uso de AVA, como também videoconferências, mídias sociais, simuladores, vídeos etc. Estas soluções apresentam possibilidades síncronas e assíncronas.

Gráfico 5 – Categoria Solução pedagógica



Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Sobre as soluções pedagógicas, o ensino on-line aparece com predominância, inclusive por já ser uma prática em muitas instituições de ensino. A telemedicina e o estudo remoto também aparecem com um pequeno destaque em relação a outras soluções.

Gráfico 6 – Categoria Formação Docente

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na categoria formação docente observa-se que os estudos de formação de professor são o destaque, mas as outras soluções também implicam em uma formação para o uso de soluções tecnológicas on-line. Um estudo se destaca pela proposta de formação de estagiários na área da saúde.

4 CONSIDERAÇÕES

Esta investigação, realizada no primeiro semestre de 2020, em meio à pandemia no Brasil, aponta para algumas situações que merecem destaque. Inicialmente sobre o quantitativo insignificante de pesquisas realizadas no hemisfério sul. Este resultado denota uma certa letargia de investigações.

Em respostas às perguntas da RSL, para a QP1, observa-se um predomínio de estudos sobre o Ensino Superior e um maior quantitativo de estudos no continente asiático. Em resposta à QP2, há uma variedade de tipos de estudo, com predomínio para a análise de conjuntura e os relatos de experiência. Na resposta à QP3, conclui-se que o quantitativo de estratégias identificadas nesta RSL também indica que as instituições não têm um padrão, que não existe um único encaminhamento. Observamos que, neste sentido, devem sempre ser observadas as peculiaridades de cada instituição e região. Na educação, um único caminho não parece ser solução.

4.1 TRABALHOS CORRELATOS

Viner et al (2020) registram a escassez de dados relevantes para as políticas sobre a implementação do distanciamento social escolar durante surtos de coronavírus. A RSL que empreenderam teve

foco nas estratégias relativas a escolas e creches. As descobertas apresentadas pelos autores se coadunam com os dados que este estudo também identifica. Há um número relevante de estudos na área médica, devido a todas as questões que a própria pandemia apresenta. Mas Viner et al (2020) questionam que outros surtos anteriores de coronavírus, como SARS e MERS, também fornecem informações limitadas sobre a eficácia do fechamento de escolas e nenhum dado sobre custo-efetividade. Os autores destacam que não foram identificados dados sobre outras práticas de distanciamento social menos perturbadoras da escola durante surtos de coronavírus.

4.2 LIMITES DO ESTUDO

Este estudo encontrou limitação na especificidade temporal, tendo em vista o que poderia ser entendido como novidade. Todavia, o que poderia ser compreendido como novidade, pela temática, não seria um limitador se pesquisas sobre outras pandemias apresentassem as soluções tecnológicas e pedagógicas de enfrentamento para situações em que o isolamento social proíbe o funcionamento dos estabelecimentos educacionais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Federal de Alagoas, em específico ao Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais Ufal, pelo apoio e oportunidade do desenvolvimento de investigações no âmbito da Cultura Digital.

REFERÊNCIAS

CRUZ, P.; BORGES, J.; NOGUEIRA FILHO, O. Nota técnica: ensino a distância na a educação básica frente à pandemia da covid-19. **Todos Pela Educação**, [s. l.], 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download. Acesso em: 19 jun. 2020.

DANIEL, S. J. Education and the COVID-19 pandemic. **Prospects**, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>. Acesso em: 19 jun. 2020.

DERMEVAL, D.; COELHO, J. A. P. de M.; BITTENCOURT, I. Mapeamento Sistemático e Revisão Sistemática da Literatura em Informática na Educação. /n: JAQUES, Patrícia Augustin; SIQUEIRA; Sean; BITTENCOURT, Ig; PIMENTEL, Mariano. (org.). **Metodologia de pesquisa científica em informática na educação**: abordagem quantitativa. Porto Alegre: SBC, 2020.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. Technical Report EBSE 2007-001, Keele University and Durham University Joint Report, 2007.

MOORHOUSE, B. L. Adaptations to a face-to-face initial teacher education course ‘forced’ online due to the COVID-19 pandemic, **Journal of Education for Teaching**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>. Acesso em: 19 jun. 2020.

OPAS Brasil. **Folha informativa – COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875#historico. Acesso em: 20 abr. 2020.

VINER, R. M. *et al.* School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. **Lancet Child Adolesc Heal**, v. 4, n. 5, p. 397-404, 2020.

Recebido em: 20 de Junho de 2020

Avaliado em: 2 de Julho de 2020

Aceito em: 30 de Julho de 2020

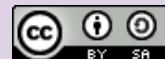


A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Doutor e Mestre e em Educação; Pedagogo; Professor e pesquisador, Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: prof.fernandoscp@gmail.com

2 Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento; Doutorando em Educação, Universidade Federal de Alagoas – UFAL; Bacharel em Ciências da Computação; Professor. E-mail: luiz.claudio@sibi.ufal.br

3 Pedagogo; Mestrando, Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: guga_oly22@hotmail.com



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA



EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p110-123



APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS POR MEIO DA TEMÁTICA CORONAVÍRUS: UMA PROPOSTA PARA ENSINO DE QUÍMICA

PROBLEM-BASED LEARNING THROUGH THE CORONAVIRUS
THEME: A PROPOSAL FOR TEACHING CHEMISTRY

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS A TRAVÉS
DEL TEMA CORONAVIRUS: UNA PROPUESTA PARA
LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA

Fernando Vasconcelos de Oliveira¹

Vanessa Candito²

Leonan Guerra³

Maria Rosa Chitolina⁴

RESUMO

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma metodologia de ensino centrada no estudante, promove o pensamento crítico, a resolução de problemas e pode apresentar resultados favoráveis no período de ensino remoto, em virtude da suspensão de atividades escolares. A ABP associada à temática Coronavírus, foi desenvolvida pelo professor da disciplina de Química, com 285 estudantes de Ensino Médio, de uma escola pública do município de São Sepé-RS. Foram encaminhadas três atividades nesse período, a primeira com a solicitação de uma produção textual sobre a temática Coronavírus, a segunda com a proposta de resolução de uma lista de exercícios do livro didático e a terceira foi elaborada de acordo com os fundamentos da ABP. A metodologia da ABP foi desenvolvida com os estudantes por meio de um material didático, intitulado: “Tudo vai ficar bem!”. A partir da Análise de Conteúdo, as respostas obtidas foram organizadas em três categorias: 1) Produção discente, 2) Concepções gerais sobre as atividades remotas e 3) Avaliação dos estudantes sobre a ABP como metodologia ativa em tempos de pandemia, frente as atividades tradicionais nesse período. A proposta avaliou as percepções dos estudantes acerca das atividades, comparando o uso da ABP em relação a atividades tradicionais de ensino, verificou-se uma boa aceitação, conforme demonstraram os escolares. Pode-se constatar que é um método a ser implementado nas práticas pedagógicas, pois os educandos valorizaram o método, na qual envolveram-se com a narrativa temática, com um assunto extremante atual.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem Baseada em Problemas. Coronavírus.
Ensino de Química

ABSTRACT

Problem-Based Learning (PBL) is a student-centered teaching methodology, promotes critical thinking, problem solving and can present favorable results in the remote teaching period, due to the suspension of school activities. The PBL associated with the Coronavirus theme, was developed by the professor of Chemistry, with 285 high school students, from a public school in the city of São Sepé/RS. We sought to assess students' perceptions about activities, through remote teaching, comparing PBL in relation to traditional teaching activities. The results show that the didactic material adds knowledge to the current theme, and together with the methodology, stimulates the involvement of the subjects in the search for answers. PBL combined with the Coronavirus theme, allows establishing new knowledge, the interest of students in their school activities, and works as an alternative to traditional methodologies.

KEYWORDS

Problem-Based Learning. Coronavirus. Chemistry teaching.

RESÚMEN

El Aprendizaje Basada en Problemas (ABP) es una metodología de enseñanza centrada en el alumno, promueve el pensamiento crítico, la resolución de problemas y puede presentar resultados favorables en el periodo de enseñanza remota, en virtud de la suspensión de actividades escolares. El ABP asociado a la temática Coronavirus, fue desarrollada por el profesor de la asignatura de Química, con 285 estudiantes de Enseñanza Secundaria, de una escuela pública de la ciudad de São Sepé/RS. Se buscó evaluar las percepciones de los estudiantes acerca de las actividades, por medio de la enseñanza remota, comparando el ABP en relación a actividades tradicionales de enseñanza. Los resultados muestran que el material didáctico añade conocimiento a la temática actual, y juntamente con la metodología, estimulan el involucramiento de los sujetos en la búsqueda por respuestas. El ABP aliado a la temática Coronavirus, permite establecer nuevos saberes, el interés de los estudiantes delante de sus actividades escolares, y funciona como una alternativa a las metodologías tradicionales.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje Basada en Problemas. Coronavirus. Enseñanza de Química.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com relatório de monitoramento, realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU, 2020), cerca de 192 países, suspenderam as atividades escolares como medida preventiva ao avanço da pandemia provocada pelo novo coronavírus. Com a interrupção aproximadamente 1,5 bilhão de estudantes ficaram sem aulas presenciais.

No Brasil, a Medida Provisória n. 934/2020, estabeleceu normas sobre o ano letivo da Educação Básica e da Educação superior, em razão do contexto de emergência na saúde pública provocada pela COVID-19. Assim, dispensa-se os estabelecimentos de ensino de educação básica, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de cumprirem o mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/1996, entretanto, a carga horária de 800 horas fica mantida.

O fechamento temporário das escolas acelerou de forma exponencial o protagonismo do estudante em seu modo de estudar. Rapidamente, as escolas tiveram que transformar o ensino em 100% remoto, diante da pandemia.

Desta forma, cada docente está buscando alternativas para dar conta das suas atividades pedagógicas nessa realidade atual (FRANCO, 2020), adaptando-se à situação, buscando desenvolver novas metodologias, com uso de recursos educacionais digitais. Desta forma, o ensino remoto, por meio de atividades *on-line*, se tornou um dos principais recursos para garantir a continuidade das atividades escolares, devido à pandemia da COVID-19, sendo aplicado como forma emergencial, para dar conta de uma situação até então inesperada.

Assim, durante o ensino remoto é possível e fundamental, diversificar as experiências de aprendizagem, que podem, inclusive, apoiar na criação de uma rotina positiva que ofereçam aos estudantes estabilidade frente ao cenário de muitas mudanças. Envolvimento das famílias também é chave, já que poderão ser importantes aliados no momento e no pós-crise (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Assim, as atividades ligadas aos processos de ensino estão sendo desenvolvidas de diferentes formas. Algumas escolas estão solicitando aos pais/responsáveis ou estudantes que busquem, semanalmente, atividades que são entregues de forma impressa. Outras estão utilizando recursos como e-mail, *WhatsApp*, *Google Classroom*, *GoogleMeet*, *BigBlueButton* e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), entre outros.

Mas o uso dessas ferramentas expõe a profunda diferença entre escolares das classes sociais mais privilegiadas e os mais vulneráveis. Dados de uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), entre agosto e dezembro de 2018, divulgada em 2019, apontam que 58% dos domicílios no país não têm acesso a computadores e 33% não dispõem de internet. Entre as classes mais baixas, o acesso é ainda mais restrito.

Nesse momento, entender as dificuldades encontradas, seja pela limitação ao acesso aos meios digitais ou pela falta de suporte para as aulas presenciais, principalmente, pela mediação do professor, são fundamentais para buscar estratégias metodológicas que supram essas carências e permitam que os impactos no Ensino e Aprendizagem sejam menores. Dessa forma, torna-se necessário incentivar os alunos a estudarem de forma autônoma e a serem construtores de seu próprio conhecimento, corroborando com os objetivos das metodologias ativas.

Nesse sentido, esse estudo propõe o uso da Aprendizagem Baseada em Problemas associada à temática “Coronavírus” e a partir dessa estratégia, busca-se avaliar as percepções dos estudantes acerca das atividades, durante o ensino remoto, comparando o uso da metodologia ativa em relação a atividades tradicionais de ensino.

2 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é um método de aprendizagem que tem conquistado espaço em inúmeras instituições, seja de Educação Superior (nos cursos de graduação e pós-graduação) ou de Ensino Básico em diversas disciplinas do currículo. A base da proposta é um processo educativo guiado pela satisfação em aprender o conteúdo de forma ativa, desenvolvendo as funções morais e intelectuais do indivíduo, descaracterizando o processo de educação de cunho estritamente memorístico (SALVADOR, 1999).

Acredita-se que a ABP representa uma perspectiva do ensino-aprendizagem ancorada na (re) construção dos conhecimentos, onde o processo é centrado no estudante e na sua maneira de interpretar, pesquisar e buscar respostas para resolver um caso ou dar respostas a questionamentos. Barell (2007) interpreta a ABP como a curiosidade que leva à ação de fazer perguntas diante das dúvidas e incertezas sobre os fenômenos complexos do mundo e da vida cotidiana. Ele esclarece que nesse processo, os alunos são desafiados a comprometer-se na busca pelo conhecimento, por meio de questionamentos e investigação, para dar respostas aos problemas identificados.

Para Mori e Cunha (2020), a ABP fundamenta-se em princípios educacionais construtivistas e em resultados de pesquisas em ciência cognitiva. Esses princípios mostram que a aprendizagem não é um processo de recepção passiva e acúmulo de informações, mas um processo de construção de conhecimento (RIBEIRO, 2008). A premissa desse processo é a centralidade e a autonomia do estudante na sua aprendizagem, o que requer, como principal característica, a relação de conteúdos curriculares estruturados a partir do contexto de um problema orientado para tomada de decisões e discussões.

Munhoz (2015) estabelece que ABP se desenvolve em três estágios, os quais visam proporcionar a formação de pessoas com habilidades de desenvolver soluções claras baseadas em argumentos e em informações para a solução do problema; capacitar pessoas para acessar e avaliar dados de diferentes fontes e criar aptidão para definir claramente como será realizada a solução de um problema.

Os três estágios são descritos como o primeiro estágio que é caracterizado pela compreensão e pela definição do problema por parte do estudante. Os estudantes deparam-se com um problema da vida real, sendo-lhes então solicitado que respondam a algumas questões, como: “O que eu já sei sobre o problema ou pergunta colocadas?” “O que eu preciso saber para resolver efetivamente esse problema?” (MUNHOZ, 2015, p. 127); o segundo estágio em que os estudantes coletam, armazenam, analisam e escolhem informações que, possivelmente, vão utilizar para solucionar o problema; e o terceiro estágio, onde os estudantes constroem a solução para o problema. É nessa etapa que ocorre a síntese e a avaliação do processo.

Sá e Queiroz (2009) afirmam que este método tem o intuito de colocar os estudantes em contato com problemas reais, objetivando-se estimular o desenvolvimento do pensamento crítico de cada um,

além proporcionar habilidades na resolução de problemas e a aprendizagem de conceitos. Os autores enfatizam que a ABP promove o aprendizado autodirigido, centrado no estudante, que passa a ser o principal responsável pelo seu aprendizado. Com essa estratégia, o estudante é levado a identificar o problema, procurar alternativas e informações cabíveis, levantar hipóteses para possíveis soluções, realizar julgamentos destas e, em sequência, chegar a uma decisão, seja individualmente ou em grupo.

Leite e Esteves (2005) apontam que a ABP assume um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem enquanto o estudante busca pelo conhecimento e o professor cria contextos problemáticos e os orienta nas atividades propostas, envolvendo pesquisa e elaboração de informações. Para os autores, esse tipo de ensino é considerado adequado para o desenvolvimento de competências de natureza diversa, em que buscam respostas, utilizando suas vidas pessoais e sociais.

Reis e Faria (2015) relatam que o professor é um elemento importante na aplicação desta metodologia de ensino, pois atua como mediador do conhecimento, auxiliando nas discussões construtivas e contribuindo para a reflexão dos estudantes a respeito da questão debatida e a relevância desta para a sociedade em geral, de forma que o debate gerado faça sentido para os educandos.

Soares e outros autores (2019, p. 22), partindo desses ideais, afirmam que os conceitos científicos, quando relacionados ao cotidiano dos estudantes, como os de prevenção à pandemia da Covid-19, podem desenvolver habilidades básicas relativas à formação da cidadania, permitindo ao estudante “adquirir a capacidade de tomar decisões e posicionarem-se em seu meio de modo mais qualificado e prospectivo, contribuindo socialmente ao que se espera de uma coletividade”.

Assim, a ABP estrutura-se na interação de conhecimentos dos indivíduos, a integração de ideias, das interligações dos saberes e o estímulo pela curiosidade sobre os temas, que são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, onde “[...] os modelos curriculares da ABP são largamente construtivistas na sua natureza, pois é dada a oportunidade aos alunos de construir o conhecimento” (CARVALHO, 2009, p. 35).

Nesse contexto, cabe ao educador a tarefa de ser o agente facilitador do processo educacional, adotando uma postura não mais transmissora de conhecimentos, e sim dialógica, que incentive e seja desafiadora, mesmo que a distância, também desperte a curiosidade, ressaltando Freire (2010) que sem a curiosidade que move, que inquieta, que se insere na busca, não há aprendizagem, nem ensino.

Neste sentido, a ABP por ser uma metodologia ativa, leva a uma maior interação entre estudantes e professores, tanto no ensino presencial, ou remotamente. Souza e Dourado (2015) apresentam quatro vantagens da ABP: a motivação ativada pelo dinamismo; a integração do conhecimento; desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico; interação e habilidades interpessoais.

Posto isso, mesmo quando não haja acesso aos recursos educacionais digitais, a escola pode facilitar o acesso aos estudantes desse tipo de material, organizando a entrega dessas atividades e orientações, de forma física, para que com auxílio do caderno e de livros, o estudante seja capaz de começar a interagir com as situações em que é colocado e buscar solucioná-las.

Este artigo propõe fazer uso da temática Coronavírus, uma proposta contextualizada em meio ao ensino remoto, adotando a ABP como metodologia ativa nesse processo. Para isso elaborou-se uma história problema, a fim de possibilitar a reflexão sobre fenômenos e situações a serem compreen-

didadas e resolvidas mediante pesquisa e discussão dos estudantes sobre o enfrentamento ao vírus e nesse processo avaliar as concepções dos estudantes sobre o uso da ABP como recurso metodológico, durante o ensino remoto, comparando o uso dessa metodologia ativa com outras atividades tradicionais de ensino.

3 METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

A abordagem metodológica ocorreu através da ABP por meio da temática Coronavírus, frente a atividades tradicionais de ensino, no período de atividades remotas. Empregou-se uma metodologia de natureza qualitativa, que de acordo com Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa foi desenvolvida pelo professor titular da disciplina de Química, composta de três atividades escolares, durante o período de isolamento físico devido a pandemia, com 285 estudantes de Ensino Médio, de uma escola estadual pública do município de São Sepé-RS.

Um aspecto importante a ser destacado nesse artigo, é o perfil da escola onde a estratégia metodológica ABP foi aplicada, por meio da produção de um material didático, a fim de favorecer o Ensino de Ciências em tempos de pandemia. A escola pública é urbana e atende estudantes das mais diversas classes sociais do município. Entretanto, em um primeiro momento nota-se uma característica interessante entre os analisados, pois dos 285 estudantes, 97,5% (278 estudantes) participam de grupos de mensagens instantâneas por meio de celular com internet e apenas 2,5% (sete estudantes) não possuem dispositivo com internet e optaram por buscar os materiais impressos nos dias estabelecidos pela escola. Essa talvez não seja uma realidade de outras escolas de centros maiores, zona rural ou periferias do Brasil. Mas é uma amostra animadora dentro desse contexto, pois coloca um grupo grande de estudantes em conexão com seus professores, em tempos de tarefas com ensino remoto de emergência.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguindo os preceitos éticos de investigações, com garantia de sigilo de dados, foi disponibilizado em duas vias, que foram assinadas pelos pais juntamente com os estudantes e uma das vias retornou ao pesquisador para dar continuidade à pesquisa. A identificação dos estudantes foi preservada, realizada por meio de caracteres tipo: E1, E2, E3, [...], a qual visa garantir os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade. Cabe salientar, que o termo foi disponibilizado via on-line aos estudantes e para aqueles sem acesso à internet foram entregues de forma física.

Inicialmente, foi realizado um levantamento para avaliar o número de estudantes que possuem acesso à internet por meio de *Smartphones*, aqueles que não possuem o dispositivo e os que mesmo possuindo o aparelho não têm acesso em suas residências. Após a suspensão das aulas, por meio de decreto estadual, o docente da disciplina criou três grupos em um aplicativo de mensagens instantâneas, com a finalidade de enviar atividades e materiais complementares, fazer atendimentos, sanar dúvidas e estabelecer uma comunicação mais dinâmica com os estudantes, que possuíam o recurso de internet.

Aos outros estudantes, a escola organizou um calendário para a distribuição física dos materiais e orientações. Seguindo esta organização, do primeiro ao penúltimo dia útil da semana, as atividades a distância eram encaminhadas aos grupos de aplicativo e o último dia útil da semana, era reservado ao atendimento dos estudantes que não contam com recurso da rede mundial de computadores em suas residências.

Foram encaminhadas três atividades nesse período, a primeira com a solicitação de uma produção textual sobre a temática Coronavírus, a segunda com a proposta de resolução de uma lista de exercícios do livro didático e a terceira foi elaborada de acordo com os fundamentos da ABP. A metodologia da ABP foi desenvolvida com os estudantes por meio de um material didático, intitulado: “Tudo vai ficar bem!”.

A narrativa foi adaptada aos conteúdos curriculares dos três anos de Ensino Médio, incorporando aspectos de conhecimentos gerais e conceituais, que se interligam em vários pontos com a disciplina de Biologia, o que sugere uma interdisciplinaridade. A trama criada, acontece em torno da personagem Jin Lee, uma jovem adolescente, de origem chinesa, que mora no Brasil com seus pais, um irmão pequeno e sua vó. Jin Lee está com suas atividades escolares suspensas em razão da pandemia e precisa encontrar meios de solucionar suas dúvidas, inquietudes e ajudar sua família a compreender esse período de isolamento físico.

Assim, os estudantes são convidados a ajudar a adolescente a compreender a situação na qual a sociedade mundial está passando, por meio de pesquisas, análise de imagens, respostas a questionamentos que vão sendo introduzidos na história. A recapitulação de conceitos estudados em aula e a busca em relacioná-los com os novos contextos fornecidos pela personagem cria um ambiente de curiosidade e estabelece novos conhecimentos.

A história tem um eixo central igual para todos os níveis, partindo de abordagens comuns, a qual contempla o panorama local e global da pandemia, caracterização do vírus e sua estrutura, prevenção higiênica, entendimento do uso de tensoativos nos processos de higienização das mãos pela eliminação do coronavírus, o porquê do uso do álcool 70% como alternativa e não em concentração nem maiores e nem menores, a importância da informação para evitar consumo descontrolado e desabastecimento, uso correto de medicações e conscientização coletiva.

Mas faz enfoques diversificados de acordo com os conteúdos específicos de cada ano do Ensino Médio. Neste sentido, o 1º ano estudou a porcentagem, caracterização de substâncias químicas e misturas; o 2º ano, abordou a porcentagem, caracterização de substâncias químicas e misturas, cálculos químicos e estequiometria. E no 3º ano, foi enfatizada a porcentagem, caracterização de substâncias químicas e misturas, cálculos químicos e estequiometria, classificação de cadeias carbônicas e hibridização do carbono.

Após o período destinado a resolução dos problemas contidos na história do material didático, foram encaminhados questionamentos aos estudantes acerca das atividades realizadas. Os dados obtidos foram analisados, seguindo as orientações da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), nesse método emprega-se tanto a descrição como a interpretação dos dados qualitativos da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Segundo Marks e Eilks (2009), um Ensino de Química eficiente perpassa pela exigência de assumir compromissos com a cidadania, a ética e as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas dos professores, a fim de proporcionar a realização de aulas cujos conteúdos são abordados de forma clara e simples, capazes de encorajar os alunos ao interesse dos assuntos de Química.

No que tange às respostas obtidas pelos questionamentos encaminhados aos estudantes, as informações obtidas foram organizadas em três categorias: 1) Produção discente, 2) Concepções gerais sobre as atividades remotas e 3) Avaliação dos estudantes sobre a ABP como metodologia ativa em tempos de pandemia, frente as atividades tradicionais nesse período.

Em relação à primeira categoria “Produção discente” notou-se uma maior produtividade na resolução dos problemas apresentados ao longo da história, quando comparados aos outros dois instrumentos solicitados. No total, 75% dos estudantes entregaram a atividade elaborada por meio da ABP, enquanto a lista de exercícios do livro didático, foi entregue por 61% dos educandos e a produção textual por apenas 35,3%.

Entre as resoluções do instrumento que adotou ABP, 65% dos estudantes responderam todos os problemas de forma satisfatória, compreendendo a situação e completando as informações com pesquisas fundamentadas em dados reais e científicos. Já 35% dos estudantes responderam de forma parcialmente satisfatória, com poucos recursos e dados científicos, no entanto, não deixando nenhum dos problemas sem resposta.

Em relação a segunda categoria “Concepções gerais sobre as atividades remotas”, nas falas dos estudantes, percebeu-se unanimidade que a substituição das aulas presenciais pelas atividades programadas, são compreendidas pelos escolares como uma maneira emergencial de dar continuidade ao ano letivo e mantê-los em contato com suas tarefas estudantis por meio dos conteúdos das disciplinas e do currículo, conforme relatam os estudantes “As atividades a distância estão sendo bastante desafiadoras por se tratarem de algo que surgiu de forma repentina e por ser algo muito novo, para todos nós, alunos, e acredito que também para os professores” (E2).

Entretanto, é consensual, entre as respostas, que nada substitui a convivência e a possibilidade de troca presencial de informações, com colegas e professores, como evidenciou-se pelas colocações do estudante E5: “A experiência EAD, na minha opinião, exige muita responsabilidade. É necessário manter o foco para a realização dos trabalhos quando se está em casa. Apesar de uma experiência nova (e forçada) eu, particularmente, prefiro as aulas presenciais”.

É possível, ainda, perceber que alguns estudantes assimilaram a nova rotina como uma possibilidade de criar uma organização melhor em relação ao seu tempo, embora apontem que isso requeira maior responsabilidade deles. O estudante E4 relata que “As atividades a distância são bem boas, só que requerem mais esforço pois não tem o professor para te explicar, e temos que correr atrás, pesquisar, se ajustar a esse novo método”.

Em relação à terceira categoria, que trata da avaliação dos estudantes sobre a ABP como metodologia ativa, em tempos de pandemia, frente as atividades tradicionais, foi possível perceber certo desestímulo de alguns estudantes frente à situação da pandemia.

Nesses registros eles não se mostram otimistas, nem mesmo pela oferta de uma atividade com metodologia alternativa ao Ensino Tradicional, como observou-se na fala do estudante E15: “Em relação a atividade “tudo vai ficar bem” é uma atividade legal e em relação as listas de exercícios em minha opinião é mais complicado pois não temos o acompanhamento do professor de forma presencial”.

Na fala do estudante descrita anteriormente, percebeu-se a carência em relação a figura do docente de forma presencial. Assim, destaca-se que essa é uma fala ainda mais recorrente entre o grupo de estudantes do 1º ano, no qual o trabalho pedagógico foi desenvolvido por pouco tempo (aproximadamente duas semanas de aulas). Esses estudantes estão em um processo adaptativo no Ensino Médio, em uma escola nova, com professores novos e uma proposta diferente do Ensino Fundamental, na qual estavam habituados, justificando sua maior dificuldade de adaptação ao momento educacional.

Destaca-se nesse aspecto a importância do trabalho do professor, pois ele é o principal motivador da autonomia na produção do conhecimento dos alunos tanto individual quanto em grupo (SAVIN-BADEN; MAJOR, 2004; DELISLE, 2000; O’GRADY et al., 2012; CARVALHO, 2009). A ele cabe a tarefa de planejar, elaborar e dar suporte, mesmo que remoto, a metodologias inovadoras que atendam às necessidades dos estudantes.

Ainda dentro dos aspectos levantados, entre o grupo do 1º Ano, cabe ressaltar a fala do E12: “Sobre a última atividade de Química, achei inovadora diante aos outros exercícios dos outros professores. Mas no conteúdo preferia ter mais a prática com exercícios, deixaria a leitura para trabalhos nas outras disciplinas como português, filosofia”. A ideia fragmentada e atrelada ao método tradicional em que leituras, interpretações textuais são propostas apenas das áreas de linguagens e humanas, enquanto as ciências da natureza e matemática devem percorrer caminhos quantitativos sem se preocupar com contextualizações.

No que se refere à proposta da ABP junto aos conteúdos escolares, a fala dos estudantes permitiu perceber que eles conseguem valorizar a metodologia e descrevem que a atividade ganha mais valor quando os problemas estão vinculados à situação de pandemia atual, tornando-se ainda mais atrativa, pois os situa em um contexto real e os envolve na aquisição de conhecimentos. Essas afirmações foram observadas nos enxertos seguintes: “Essa atividade foi legal e importante para nosso conhecimento, pois nos ajudou a saber as propriedades de um vírus/bactéria, nos ensinou sobre as porcentagens do álcool em gel, os seja, nos trouxe informações essenciais para esse tempo que estamos passando” (E1).

O estudante E2, cita que “A respeito da história criada pelo professor, eu achei uma ótima ideia. Vincular a matéria com a realidade sempre facilita o nosso entendimento e aprendizado, principalmente nesse caso onde a história fala sobre o COVID-19, o que eu acho super válido e necessário”. Neste sentido, Santos (2007) ressalta que a contextualização poderá ser constituída por meio da abordagem de temas e situações reais de forma dinamicamente articulada que possibilite a discussão.

A atividade proposta é uma forma de manter um contato entre o professor e o estudante. A história do material didático produzido proporciona subsídios para adentrar no conteúdo de Química com um acontecimento atual e do cotidiano dos estudantes. De acordo com Silva e Bottechia (2016), as aulas com planejamentos desafiadores como orientado na ABP criam situações em que o estudante poderá

aprender baseado em problemas reais e perceber a importância de atender às necessidades de aprendizagem, partindo das concepções alternativas que ele já possui dos fenômenos a eles apresentados cientificamente, apreendendo a aprender.

A valorização da ABP, quanto da atuação do professor frente à pandemia, é enfatizada e destacou-se a interatividade do processo por meio da metodologia e sugerem-se mais tarefas como essa. O estudante E8 destaca que:

[...] está sendo muito boa, estou conseguindo interpretar bem, algumas dúvidas surgem, mas sabemos que o professor está sempre disposto a ajudar... poderia ter mais nesse estilo. Essa atividade da Lee para mim é mais interativa, porque é como se fosse uma história. Então dá mais vontade de ir fazendo.

Já o estudante E19, caracterizou a atividade como interessante: “[...] achei uma atividade bastante interessante, e que devido ao tema que teve, não houve só exercícios, mas também muitas informações a oferecer, portanto eu diria que está aprovado o estilo de ensino”. O estudante ainda faz um relato extra que sobre a história criada como estratégia da ABP, os conceitos gerais estudados na história e suas impressões sobre a pandemia:

Jin seria aquela pessoa que nós devíamos ser, preocupando-nos realmente com a situação em que estamos, porém, muitas pessoas não pensam da mesma forma e estão saindo por aí achando que é só uma gripezinha, jovens nas ruas se achando incríveis por estarem (na cabeça deles) arrasando em “ser fora dos padrões” ou por “ignorar o sistema”, quando na verdade só estão sendo muito estúpidos em achar que são invencíveis simplesmente por não estarem na área de risco quando na verdade, podem muito bem estar, pois devido ao fato da nossa geração nascer muito em frente as telas, muitos jovens acabam sendo mais “sedentários”, e, por conta disso desenvolverem alguns problemas de saúde, portanto sim, eles podem também estarem na área de risco, e mesmo que não estejam, se você é jovem e pega o covid-19, tudo bem, você não vai “sofrer” muito pois sua saúde é boa, mas e sua avó? seu avô? Toda sua família corre risco também, então, se puder fique em casa seja uma Jin e procure ficar mais ciente da situação. (E19, 2020).

Por fim, a adoção de uma metodologia de ensino-aprendizagem como a ABP exige não apenas uma transformação nos processos educacionais, mas também uma mudança no papel dos docentes (RIBEIRO, 2008). Para Cyrino e Toralles-Pereira (2004), a ABP exige criatividade do docente, que deve se preocupar não apenas com o “que” o estudante aprende, mas especialmente com o “por que” e “como” ele aprende.

Assim, a função do docente é estimular o pensamento crítico e o autoaprendizado dos discentes, orientando-os a desenvolver o próprio processo de pensar. A intervenção do docente deve estimular o grupo a pensar crítica e profundamente, questionar, visando auxiliar os estudantes a descobrirem possíveis erros de concepções, detectar possíveis erros de informações e ao descobrir a dificuldade dos educandos em encontrar o caminho correto, prover de informações, seja com breve explicação, seja com exemplos práticos, para que o grupo retome a discussão (TOMAZ, 2001).

5 CONSIDERAÇÕES

O Ensino de Química, assim como a educação em geral, vem buscando novas formas de favorecer a aprendizagem de acordo com a característica das escolas e dos estudantes e a ABP valoriza, além do conteúdo a ser aprendido, a forma como ocorre o aprendizado, reforçando o papel ativo do estudante durante o processo, permitindo que ele aprenda como aprender

Conclui-se que a proposta a partir da ABP foi satisfatória, pois atendeu duas preocupações: em dinamizar o ensino durante as atividades remotas, também não causou discriminações entre os estudantes, pois até aqueles que não possuíam acesso à internet, conseguiram realizar as atividades, a partir da história “Tudo vai ficar bem!”.

A proposta disponibilizou aos estudantes uma nova estratégia de ensino e estimulou o interesse pela disciplina mesmo de forma não presencial. Os resultados demonstram que o material agregou conhecimento por cercar-se uma temática atual, estimulou o envolvimento dos alunos na busca por respostas e permitiu estimular o interesse dos estudantes frente à manutenção de suas atividades escolares. Dessa forma assume-se sua eficácia como método de Ensino Aprendizagem no Ensino de Química, sendo uma alternativa às metodologias tradicionais, reduzindo desigualdades de acesso ao conhecimento aos mais vulneráveis.

No contexto geral a proposta conseguiu avaliar as percepções dos estudantes acerca das atividades, durante o ensino remoto, comparando o uso da ABP em relação a atividades tradicionais de ensino, assim verificou-se uma boa aceitação, conforme demonstraram os escolares e pode-se constatar que é um método a ser implementado nas práticas pedagógicas, pois os educandos o valorizaram, envolveram-se com a história, usando a narrativa temática, com um assunto extremamente atual, o que os levou a refletir sobre a situação da pandemia e aprender por meio de suas pesquisas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016

Barell, J. (2007). *Problem-Based Learning. An Inquiry Approach*. Thousand Oaks: Corwin Press.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Ministério da Educação, [1996]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 01 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-DF: Ministério da Educação, [2020]. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 16 maio 2020.

CARVALHO, C. J. A. 2009. **O ensino e a aprendizagem das ciências naturais através da aprendizagem baseada na resolução de problemas**: um estudo com alunos de 9º ano, centrado no tema Sistema Digestivo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

DELISLE, R. **Como realizar a aprendizagem baseada em problemas**. Porto: ASA, 2000.

FRANCO, G. Coronavírus: professores falam dos desafios e vantagens de trabalhar em casa. **Canal do Educador**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/noticias/coronavirus-professores-falam-dos-desafios-e-vantagens-detrabalhar-em-casa/33270.html>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

Leite, L. & Esteves, E. (2005). Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na licenciatura em ensino de física e química. In: Silva, B. & Almeida, L. Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga: 2005. Atas...Braga: Universidade do Minho.

MARKS, R.; EILKS, I. Promoting scientific literacy using a socio-critical and problem-oriented approach in chemistry education: concept, examples, experiences.

International Journal of Environmental and Science Education, v. 4, p. 131-145, 2009.

Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

MORI, L.; CUNHA, M. B. Problematização: possibilidades para o ensino de química, **Quím. nova esc.**, v. 42, n. 2, p. 176-185, maio 2020.

MUNHOZ, Antonio S. **ABP**: Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

NO DIA DA EDUCAÇÃO, UNESCO chama atenção para urgência de enfrentar desafios impostos pela COVID-19. **Site da ONU**, abr. 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/no-dia-da-educacao-unesco-chama-atencao-para-urgencia-de-enfrentar-desafios-impostos-pela-covid-19/>. Acesso em: 13 maio 2020.

O'GRADY, G. *et al.* **One-day, One-problem**. An approach to Problem-Based Learning. Singapore: Springer, 2012.

Reis, I. F. & Faria, F. L. (2015). Abordando o Tema Alimentos Embutidos por Meio de uma Estratégia de Ensino Baseada na Resolução de Casos: Os Aditivos Alimentares em Foco. *Quím. Nova Esc*, (37)1, 63-70. RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizado baseado em problemas**. São Carlos: UFSCAR; Fundação de Apoio Institucional, 2008.

SÁ, L. P.; QUEIROZ, S. L. **Estudo de Casos no Ensino de Química**. Campinas, SP: Átomo, 2009. 95 p.

SALVADOR, C. C. *et al.* **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, W. L. P. Contextualização no Ensino de Ciências por meio de temas CTS em uma Perspectiva Crítica. **Ciência & Ensino**, v. 1, número especial, 2007.

SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. **Foundations of problem-based learning**. New York: Open University Press. 2004.

SILVA, M. L. A. S.; BOTTECHIA, J. A. A. Abordagem Baseada em Problemas na Química: uma Experiência Extensionista na UEG-Formosa. **Revista UFG**, n. 18, jun. 2016.

Soares, A. C., Ferreira, M., Silva, A. L. S., Portugal, K. O., Silva Filho, O. L., Ibaldo, A. P., Pereira, J. T. N., Ramalhos, L. B. & Oliveira, B. P. (2019). A Utilização de Rótulos no Ensino de Química: Um Estudo da Produção Acadêmica de 2014 a 2019. *Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino*, (3) 2, 20-141.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, ano 31, v. 5, p. 182-200, 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica: análise: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19. **Todos pela Educação**, abril de 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

TOMAZ, J. B. O desenho de currículo. *In*: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (org.). **Aprendizagem baseada em problemas**: anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 109-139. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-07/mais-de-um-terco-dos-domicilios-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em: 16 maio 2020.

TRÊS EM CADA quatro brasileiros já utilizam a Internet, aponta pesquisa TIC Domicílios 2019. **CGI.BR**, maio, 2020. Disponível em: <https://www.cgi.br/noticia/releases/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domicilios-2019/> Acesso em: 15 maio 2020.

1 Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Químicas da Vida e Saúde – UFSM; Licenciado em Química pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.
E-mail: nandoufsm@gmail.com

2 Especialista em Ciências Ambientais pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Químicas da Vida e Saúde – UFRGS; Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.
E-mail: vanecandito@gmail.com

3 Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Químicas da Vida e Saúde – UFRGS; Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM ; Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.
E-mail: leonan.guerra@yahoo.com.br

4 Doutora em Ciências (Bioquímica) pela Universidade Federal do Paraná – UFPR; Mestre em Ciências Biológicas (Bioquímica) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Licenciada em Biologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Professora titular da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.
E-mail: mariachitolina@gmail.com

Recebido em: 29 de Maio de 2020

Avaliado em: 2 de Junho de 2020

Aceito em: 13 de Julho de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA



EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p124-136



A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A COVID-19: APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

SPECIAL EDUCATION AND COVID-19:
LEARNING IN TIMES OF SOCIAL ISOLATION

EDUCACIÓN ESPECIAL Y COVID-19:
APRENDIZAJE EN TIEMPOS DE AISLAMIENTO SOCIAL

Karla Fernanda Wunder da Silva¹

Katiuscha Lara Genro Bins²

Marlene Rozek³

RESUMO

A pandemia advinda da COVID-19 oportuniza que diversas lições sejam aprendidas e que novas configurações subjetivas sejam constituídas a respeito da Educação Especial e das pessoas com deficiência no enfrentamento do isolamento social imposto. As autoras elencam três lições que podem ser aprendidas com o momento atual vivenciado, apontando o quanto a pandemia pode ser excludente para aqueles que já se encontram socialmente excluídos, as pessoas com deficiência e suas famílias.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Especial. COVID-19. Isolamento Social.

ABSTRACT

The pandemic arising from COVID-19 makes it possible for several lessons to be learned and for new subjective configurations to be constituted regarding Special Education and people with disabilities in facing the imposed social isolation. The authors list three lessons that can be learned from the current experience, pointing out how much the pandemic can be exclusive for those who are already socially excluded, people with disabilities and their families.

KEYWORDS

Special Education. COVID-19. Social Isolation

RESÚMEN

La pandemia que surge de COVID-19 hace posible que se aprendan varias lecciones y que se constituyan nuevas configuraciones subjetivas con respecto a la educación especial y las personas con discapacidad para enfrentar el aislamiento social impuesto. Los autores enumeran tres lecciones que se pueden aprender de la experiencia actual, señalando cuanto puede ser la pandemia exclusiva para aquellos que ya están socialmente excluidos, las personas con discapacidad y sus familias.

PALABRAS CLAVE

Educación Especial, COVID-19, Aislamiento social

1 INTRODUÇÃO

A claridade pandêmica e as aparições em que ela se materializa. O que ela nos permite ver e o modo como for interpretado e avaliado determinarão o futuro da civilização em que vivemos. Estas aparições, ao contrário de outras, são reais e vieram para ficar. A pandemia é uma alegoria. (SANTOS, 2020, p. 10).

O presente texto é uma reflexão crítica e dialogada entre as autoras a partir do livro de Boaventura de Souza Santos (2020) *A cruel pedagogia do vírus*, no qual o autor aborda de forma lúcida e embasada diferentes lições que a sociedade pode aprender com a pandemia da COVID-19. Optamos usar da mesma lógica das lições possíveis de serem aprendidas com a COVID-19, enquanto sujeitos educadores que se constituem subjetivamente em relação dialógica com o mun-

do e suas possibilidades de experiências, vivências e desafios, visto que aprendizagem e subjetividade estão presentes em diferentes espaços sociais de inserção do sujeito (MITJÁNS MARTÍNEZ et al., 2014, p. 5).

Não podemos deixar de destacar que toda a produção de conhecimento, neste caso, o impacto da COVID-19 na vida dos sujeitos público-alvo da Educação Especial é um processo permanente de nossa subjetividade, que de maneira contínua, provoca em nós, professoras/pesquisadoras reflexões e dúvidas constantes, já que é a expressão de nossas configurações subjetivas a respeito de nosso cotidiano em seus desdobramentos que vão gerar as construções intelectuais sobre o saber que nos propomos aqui a refletir e expor.

As reflexões partem de como percebemos e vislumbramos a Educação Especial e as lições da pandemia fundamentadas no texto de Santos (2020), partindo da perspectiva que a pandemia é algo concreto e tem impactos muito diferentes, fazendo padecer os grupos mais vulneráveis, do ponto de vista econômico-político e social. A entendemos sob o viés socioeducacional, dessa forma buscamos então refletir como podemos nos constituir e (re)construir nossas relações sociais, educacionais e afetivas, neste momento em que as certezas socialmente construídas parecem não fazer muito sentido.

Em situações excepcionais, como a da pandemia que acontece em função da COVID-19, podemos perceber indicadores e funcionamentos de uma sociedade que busca, mesmo em frente a iminência de muitas perdas humanas, a manutenção do *status quo* ou da emergência de novas aprendizagens que podem florescer em novos padrões de comportamentos sociais, alterando a normalidade vigente da sociedade atual capitalista em que vivemos (SANTOS, 2020).

A palavra pandemia vem do grego e significa: *pan* - tudo/todos e *demos* - povo, ou seja, é uma epidemia de uma certa doença infecciosa que acaba por se espalhar entre a população de um continente, uma região geográfica ou até mesmo de todo o planeta Terra (GREENBERG et al., 2005). Neste sentido, para nos precavermos do contágio, cuidarmos da nossa saúde a Organização Mundial da Saúde (OMS) orienta que seja feito o isolamento social. Para Santos (2020, p. 7), a tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros, é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos.

Compreendemos que a vida é uma rede de complexas e imbricadas relações e transformações, biológicas, cognitivas e sociais. A existência humana é compreendida a partir da coexistência com os outros, das trocas, dos desafios. A pandemia tem então nos ensinado o quanto é importante e valioso acordar para mais um dia de vida, estabelecer trocas e vínculos sociais e afetivos e, no atual momento, a importância destes, mesmo que de forma virtual. O distanciamento, como afirma Santos (2020), nos torna solidários, o cuidar de si e ficar em casa torna-se o cuidar dos outros, o pensar coletivamente.

Porém, o autor afirma que qualquer tipo de quarentena é sempre discriminatória (SANTOS, 2020, p. 15), pois se torna essencialmente mais difícil para alguns grupos do que para outros. Isso acontece porque socialmente existem grupos que vivenciam em seu cotidiano uma vulnerabilidade que subsiste, muito antes desta pandemia que assolou o mundo e que acaba se agravando com este isolamento imposto pela COVID-19. Estes grupos representam o resultado social causado por uma exploração capitalista, que amplia e sustenta os preconceitos raciais, sexuais, entre outros.

Sustenta-se no discurso de que vale mais para uma sociedade ter ao invés de ser, pelo discurso da produtividade para o mundo, da funcionalidade do ser humano. Entre esses grupos encontram-se as mulheres, trabalhadores autônomos e/ou informais, trabalhadores de rua, moradores de rua, de periferias da cidade, as favelas, refugiados ou imigrantes ainda sem condições legais de trabalho e moradia, idosos e, claro, as pessoas com deficiência (SANTOS, 2020).

O vírus então acaba colocando em evidência e agravando as desigualdades sociais e educacionais, assim, ao pensar nas lições que o vírus pode nos ensinar, vislumbramos que existem oportunidades de mudanças no futuro.

Até o início da pandemia, quando ainda o vírus não nos afetava de maneira direta, eram apenas notícias na mídia, tínhamos a ilusão de achar que possuíamos o domínio total e a capacidade de manobrar o complexo mundo à nossa volta. O vírus está nos mostrando que precisamos nos reinventar, ou seja, significar o quanto as relações sociais, o aprender com o outro, o diálogo, o abraço, são fundamentais para nossa constituição enquanto sujeito. Precisamos estar e ser com os outros para que nossa humanidade seja sempre reconstruída. Vamos aprendendo lições importantes com a propagação da nova doença e com a necessidade de recolhimento social. Precisamos o tempo todo refletir sobre nosso papel enquanto educadores neste país tão desigual, em que a educação é tão pouco valorizada e que, neste momento, mostra-se tão necessária.

Como educadoras e pesquisadoras da área da Educação Especial, destacamos algumas lições / aprendizagens que temos realizado frente ao contexto atual.

LIÇÃO 1: Isolamento Social: experimentando o que as pessoas com deficiência vivem no cotidiano

Nesta situação de isolamento social, em que por orientação dos governos estaduais há o impedimento de frequentar a escola por um tempo indeterminado, pois não há ainda certeza do retorno, a angústia é presente; momento em que a frequência aos diversos atendimentos que normalmente os sujeitos com deficiência necessitam em seu cotidiano como: acompanhamento psicológico, fonoaudiólogo, terapias ocupacionais, também não estão acontecendo, temos nos perguntado: como ficam os sujeitos com deficiência? Como estão sendo assistidos, eles e suas famílias, em suas demandas de apoio e escuta, de orientação e o principal, de acolhimento?

Santos afirma que: uma pandemia desta dimensão provoca justificadamente comoção mundial. Apesar de se justificar a dramatização, é bom ter sempre presente as sombras que a visibilidade vai criando” (SANTOS, 2020, p. 9). Por exemplo, ao refletirmos sobre isolamento e visibilidade social, o estar só, normalmente faz parte da vida das pessoas com deficiência e suas famílias. A segregação social ainda é muito presente no cotidiano destes indivíduos, pois uma parcela da sociedade ainda não aceita a pessoa com deficiência, seus direitos e não vislumbra suas potencialidades. Como indica Ferreira (2009, p. 116):

A conseqüente ignorância acerca de diversidade no âmbito das características das várias deficiências e da diversidade de habilidades / potencialidades de pessoas com deficiência, associadas à consolidação do modelo médico psicológico, (que explica a deficiência

com base nas supostas limitações e incapacidade de aprender), acabou por criar e perpetuar uma cultura de desvalorização da pessoa com deficiência ao ponto de ser negado a essa população sua condição de cidadão / cidadã sujeito de direitos. O resultado dessa perversa concepção é a sólida exclusão social e educacional deste grupo social.

Ao conviver com famílias e alunos, ainda nos chegam relatos de que as crianças e jovens com deficiência não são convidadas para festas de aniversários pois podem atrapalhar e assustar outras pessoas; alguns profissionais da saúde ainda não conseguem lidar com maneirismos ou desorganizações psíquicas em consultas; professores acabam justificando o não aprender do aluno devido somente a sua deficiência. Lau Patrón nos mostra esse sentimento de exclusão em vários trechos de seu livro *71 leões* como o que segue:

Era a primeira vez que me sentia humilhada pelo preconceito, pela falta de preparo, de empatia, de inclusão. [...] Tudo era difícil. Tenho centenas de experiências cruéis que vivenciei a partir do olhar e das palavras dos outros. Entendi naqueles dias que a sociedade vê a pessoa com deficiência como um problema não desejado, e se sente no direito de tratá-lo como tal. Nós somos inconvenientes. Lentos. Feios. Difíceis de tolerar. Qualquer atitude positiva é um mero favor. Assim como era um favor deixarem o João frequentar aquela escola. De todas as experiências que vivi, as mais difíceis foram no contato com outros pais. Estar em uma pracinha e ver os adultos afastarem seus filhos do João, como se ele tivesse algo contagioso, me feriu muito [...]. (PATRÓN, 2018, p. 218).

Todas estas situações elencadas, fazem com que as famílias em sua grande maioria, passem a buscar um isolamento social, pelo bem estar emocional ou com a intenção de proteger seus filhos. Este isolamento não é saudável, não é bom para as famílias e nem para as pessoas com deficiência. Mas ele acontece, de forma insistente, sustentado por preconceitos ainda vigentes neste século que apontam a desigualdade e a desvalorização entre as pessoas a partir de sua constituição física, cognitiva ou emocional.

Pensamos que, conceitualmente, no que tange aos direitos e acessos das pessoas com deficiência na sociedade e nas escolas, os avanços foram significativos. Porém, acreditamos que precisamos reconhecer este isolamento constante destes sujeitos e suas famílias. Precisamos incluir nos debates educacionais, políticos e socioculturais de maneira mais pontual este distanciamento social permanentemente vivenciado pela grande maioria das famílias e seus filhos com deficiência. Precisamos mediar os referenciais teóricos da inclusão com as necessidades e aspirações das pessoas com deficiência. Apontamos Rozek (2009, p. 16) que afirma:

Ao longo das últimas décadas, temos a temática da educação inclusiva inscrita em diferentes contextos e circunstâncias e a instituição escolar tem sido convocada a dar algum tipo de resposta. O atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola e, para tanto, é preciso redimensionar o modo de pensar e fazer educação, tarefa complexa por natureza.

Nesta perspectiva, propomos que se pautem o quanto a deficiência é socialmente construída sob o viés do conceito do capacitismo, que acaba por influenciar a visão que toda a sociedade tem sobre os indivíduos. Tomamos o conceito de Capacitismo (PEREIRA, 2008) como a discriminação e o preconceito social contra as pessoas que apresentam alguma deficiência. Em sociedades capacitistas, como a nossa, é considerado normal as pessoas não terem nenhuma deficiência, sendo assim, a exceção é ter deficiência. Nesta perspectiva, a deficiência é vista como algo a ser superado ou corrigido.

Usa-se o conceito de Capacitismo para descrever as discriminações e opressões contra as pessoas com deficiência, que surgem da ideia preconceituosa de que elas são inferiores às pessoas sem deficiência (PEREIRA, 2008). Esse movimento do Capacitismo, que gera a exclusão social efetiva, é um conceito que a escola também precisa se preocupar nos tempos atuais. Santos (2020, p. 20) afirma que as pessoas com deficiência:

Têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o capacitismo. Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa.

Todos nós vivenciamos agora este isolamento. Lógico, em propensões socialmente menos excludentes, mas conseguimos perceber nas horas que passam, enquanto não temos o acesso à escola, ao trabalho, aos espaços de lazer, a falta que sentimos do contato físico com as pessoas, a importância do pertencimento a um grupo social, do quanto manter-se ativo e circulando socialmente vai nos mantendo atentos às novas aprendizagens e novas experiências de vida. Ser social faz parte do ser humano. Isolar-se amplifica toda a dificuldade que podemos ter em estabelecer novos relacionamentos afetivos ou em manter as relações que já estavam estabelecidas. O isolamento acaba por ser mais cruel para determinadas classes sociais, já que muitas vezes as classes menos favorecidas não dispõem das tecnologias que podem aproximar as pessoas.

O isolamento social agora imposto pelo vírus faz com que possamos compreender o que vivenciam as pessoas com deficiência e suas famílias no seu cotidiano há vários anos. Quando a pandemia passar, talvez tenhamos uma sociedade mais acolhedora e empática com as diferenças humanas. Talvez, tenhamos uma sociedade que realmente entenda a importância da inclusão, e que ela não se configure um favor, mas um direito adquirido.

LIÇÃO 2: O Vírus: a evidência das desigualdades sociais e a valorização dos vínculos afetivos para constituição enquanto sujeitos das pessoas com deficiência ou alunos público alvo da Educação Especial

As constatações, as vivências e as reflexões sobre a pandemia nos colocam face a face com nossas limitações, dificuldades e situações complexas, muitas vezes, recorrentes na vida das pessoas com deficiência.

O vírus tem se mostrado insidioso e imprevisível. Quando iniciamos o isolamento, não tínhamos a ideia de que levaria muito tempo e até agora não temos nenhuma previsão de retorno às atividades cotidianas, estamos vivendo mês a mês. O fato de ser algo que não vivenciamos, nos faz ficar sem pa-

râmetros, o que nos provoca sentimentos de angústia, medo, insegurança e a privação de liberdade. A quarentena torna mais visíveis as injustiças sociais, a exclusão, a fragilidade humana e o sofrimento dos setores mais vulneráveis da sociedade.

Pontuamos então que mediante as situações que o vírus tem imposto a nós, precisamos fortalecer as relações humanas com o objetivo de cuidar da saúde mental, bem como buscar diminuir as desigualdades sociais.

Cuidar da saúde mental, a nossa e a dos outros, implica em utilizar, quando necessário, dos recursos disponibilizados por diversos profissionais para a escuta do outro, do acolhimento emocional para as pessoas que não estão conseguindo enfrentar o isolamento sem sofrer. Bem como, mais do que nunca, buscar diminuir as desigualdades sociais, cobrando do Estado a implementação de políticas públicas sociais e econômicas que ofereçam alguma opção para as famílias mais carentes e incentivar a mobilização social de cooperação com os mais vulneráveis, contando com a arrecadação e distribuição de gêneros alimentícios, roupas, materiais de higiene, entre outros. A ideia de que o mundo todo atravessa as mesmas dificuldades e que de uma forma ou de outra podemos ser ponte de ajuda para alguém, acaba por unir às pessoas por sentimento de solidariedade e empatia.

Percebemos que existe uma sensação de coletividade em relação a pandemia, ou seja, estamos todos vivenciando, a mesma situação de excepcionalidade. Neste momento em que lutamos contra algo que é invisível aos nossos olhos, precisamos apoiar uns aos outros, cada vez mais. A situação da pandemia coloca todos na mesma situação, pois o vírus parece que não é preconceituoso, atinge a todos, porém ele não é tão democrático, a letalidade atinge os idosos, indivíduos com problemas associados e os socialmente vulneráveis.

Há muito tempo, o ser humano busca encontrar um significado, um sentido para a existência, por meio de explicações religiosas, científicas ou filosóficas. Temos gerado ao longo dos anos várias formas de pensar, de viver, num movimento contínuo e dinâmico. Sempre há muitas formas e vários sentidos para interpretar e compreender o mundo, mas o momento atual aponta para a urgência do fortalecimento das relações humanas.

Depreendemos então a necessidade de manter os vínculos por meio da troca de olhares, o afeto de estar presente mesmo longe. A presença física e mesmo a virtual é importante e faz diferença na vida de todos. Não é o ideal, sabemos disto, mas é o que o momento nos impõe e para os alunos com deficiência e suas famílias a valorização dos afetos, o estar presente é algo fundamental neste momento, para que possam enfrentar os desamparos afetivos e sociais que vivenciam. Sobre isso, concordamos com Walz (2005, p. 9) ao afirmar que:

Ao conversarmos com alguém, é valioso quando alguma lembrança, uma memória agradável ou uma palavra deixam uma marca, um rastro. Melhor ainda quando estamos com alguém em cuja presença nos sentimos à vontade e com um mínimo de certeza de que podemos falar e que desse interlocutor teremos alguma palavra que não nos deixará no vazio da intensidade. Certas palavras, gestos e acolhimentos ficam para sempre guardados; quando precisamos recorrer a alguma ajuda, a algum consolo, essas situações ou

momentos retornam à nossa memória com força tranquilizadora. A isso chamarei de cuidado ou construção de pontes na vida mental, alicerces importantes para que se possa enfrentar o desemprego e os medos da vida.

O futuro é incerto, não sabemos como será o mundo após a pandemia. Cabe aqui perceber que se o fortalecimento das relações persistirem e conceitos como colaboração, cuidado com o outro, escuta, solidariedade, igualdade social e respeito às diferenças se tornarem cotidianos, talvez, no final desta pandemia, o mundo se torne mais sensível, mais acolhedor, mais pautado sobre o conceito de ser do que de ter. Concordamos também com Santos (2020, p. 32) quando ele propõe que é preciso:

[...] uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta. Essa viragem tem múltiplas implicações. A primeira consiste em criar um novo senso comum, a ideia simples e evidente de que sobretudo nos últimos quarenta anos vivemos em quarentena, na quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e a das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir. A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena. Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias.

O vírus então pode nos ensinar lições importantes sobre os valores humanos, sobre buscar alternativas que possam proteger e defender a vida acima dos interesses da economia, fortalecendo e valorizando as relações sociais para nossa constituição subjetiva. A valorização, a manutenção dos vínculos e os cuidados com a saúde mental são fundamentais neste momento de pandemia, para as pessoas com deficiência ou para os alunos público alvo da Educação Especial.

LIÇÃO 3: A Educação Especial: aprendizagens que precisamos construir em tempos de Pandemia

E as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela. (SANTOS, 2020, p. 9).

Nossa intenção com esta lição é poder realizar uma crítica socioeducacional do momento em que vivemos para que possamos refletir, na busca de construir novas aprendizagens. As pessoas com deficiência padecem de uma vulnerabilidade que preexiste à quarentena. Em situações de crise como a que vivenciamos, ficam claras as condições precárias de políticas públicas de saúde e assistência social, de privação e exclusão que vivem as pessoas com deficiências e suas famílias, o que reforça uma condição de ineficiência e de exclusão que é histórica. Santos (2020, p. 20) afirma que em relação a estes sujeitos:

De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente. Como viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem de violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda? Como já há muito se habituaram a viver em condições de algum confinamento, sentir-se-ão agora mais livres que os «não-deficientes» ou mais iguais a eles? Verão tristemente na nova quarentena alguma justiça social?

O público alvo da Educação Especial está, novamente, invisível nas políticas públicas, decretos e decisões criadas pela Pandemia, generalizam-se as condições humanas, deixando as pessoas com deficiência à margem das decisões e processos, sem que seus direitos, suas necessidades e particularidades sejam reconhecidas e contempladas. Contudo, o discurso político-educacional considera que todos se encontram nas mesmas condições. A realidade se impõe e nos mostra que ainda as pessoas com deficiência não se encontram em situação de equidade de acesso às diferentes possibilidades tecnológicas, sociais e culturais existentes.

Acreditamos, então, que precisamos de uma análise profunda sobre estas condições de existência e ponderar de que maneira vislumbramos a Educação Inclusiva neste momento em que as relações humanas acontecem de maneira virtual, direitos não são contemplados e a invisibilidade é reforçada, mais uma vez. É um momento que precisamos (re)pensar e (re)estruturar a Educação Inclusiva no mesmo instante em que as demandas se colocam presentes. Situações que exigem a busca de um novo modo de ser e de se fazer Educação, no sentido de que precisamos atuar, levando em conta valores éticos e coletivos, superando as imensas desigualdades sociais a que estamos todos submetidos, mas, em especial, as pessoas com deficiência e suas dificuldades cotidianas de acesso e afirmação da cidadania. Para Freire (1982, p. 39):

É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pode ser mudada; não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo lugar a um a percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade.

Precisamos nos reinventar para proporcionar o acesso e continuar mantendo os vínculos entre professores e alunos, nem que seja por alguns breves instantes pela forma virtual, respeitando a suportabilidade dos alunos, bem como, em alguns momentos, auxiliando as famílias em suas demandas, sendo realmente pontes de sustentação emocional para alunos e famílias.

A modalidade de Educação à distância, on-line é posta, neste momento, como uma alternativa de atendimento aos alunos em diversos níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro. Enquanto profissionais da Educação Especial, temos a clareza que as aulas à distância ou aulas on-line não substituem as aulas presenciais, sabemos a importância da presença física para os alunos com

deficiência, acreditamos que [...] são as relações humanas que nos permitem aprender, são os afetos que dão significado às aprendizagens (ZILIO, 2005, p. 21).

Porém, entendemos que, não tendo condições da presença física, outras possibilidades são necessárias para manter os vínculos. Esta é uma aprendizagem que a pandemia nos trouxe. E aí as tecnologias por videochamadas, encontros coletivos por meio de diferentes plataformas, ligações telefônicas mais longas que substituem as mensagens rápidas se tornam alternativas para manter a proximidade com o outro.

Em relação à educação à distância ou on-line, outro aspecto a ser pensado é que na educação pública encontramos dificuldades estruturais e financeiras, ou seja, a maioria das casas dos alunos da escola pública fica na periferia, onde não há aparelhos ou internet que possam dar conta das demandas de um ensino nestes modelos propostos.

Assim, sendo a condição que se impõe no momento, precisamos adaptá-la da melhor forma possível para os alunos com deficiência. O processo da apropriação da aprendizagem é subjetivo. Os sujeitos vão responder de maneira diferenciada àquilo que foi ensinado, a partir de seus objetivos e desejos. Certamente, o contato virtual não é ideal para a aprendizagem dos sujeitos com deficiência, como entendemos não ser ideal para todos os alunos. Algumas aprendizagens podem não acontecer, mas não significa que outras não possam emergir.

Talvez mais do que aprendizagens ditas acadêmicas, conteudistas, os alunos neste momento precisam aprender o valor da vida, a importância do autocuidado, a importância de poderem falar de seus sentimentos, medos, angústias. A aprendizagem formal pode ser recuperada, a hora agora é cuidar do ser humano. Acreditamos que a educação também aqui tem papel importante. Mostrar aos alunos e famílias a falta que faz estarmos todos juntos, podendo trocar e dialogar e que em algum momento estaremos fisicamente juntos de novo.

Todo o ser humano é único e, sendo assim, sua aprendizagem e seu desenvolvimento também o são. As interações socioafetivas que estabelecemos com nossos alunos com deficiência são imprescindíveis para o seu desenvolvimento e, pontualmente devem ser feitas de maneira virtual para manter de alguma forma o engajamento dos alunos nas relações afetivas e de aprendizagem que se estabeleceram durante o convívio presencial. E mesmo com todo o empenho e dedicação é certo, inevitavelmente, que alguns ainda ficarão à margem, pois a sociedade capitalista em que vivemos não oferta para todos as mesmas condições financeiras, o que inviabiliza o acesso às tecnologias mais modernas, tão necessárias neste cotidiano.

Acreditamos que vários são os desafios no atual momento de distanciamento social, mas entendemos que podem ser superáveis, é uma questão de querer pensar, construir, colocar em prática situações que promovam trocas, presença e convivência virtuais. Buscar metodologias interativas voltadas para as necessidades de cada aluno é um exercício neste momento.

Finalizamos pontuando que neste tempo em que vivemos, de isolamento, somos impulsionados enquanto sociedade a buscar e implementar alternativas que possam fortalecer a saúde e a educação em todo o país. Aconteceu uma união da classe médica e dos profissionais de saúde, atendendo ao chamado para atuarem na linha de frente desta pandemia.

Houve troca de descobertas científicas, buscando soluções para interromper contágio e ofertar melhores condições aos doentes. Construção de hospitais de campanha, em parcerias com empresas privadas para acolher os doentes e minimizar a sobrecarga dos hospitais. A educação precisou se adaptar ao novo momento, assumindo novas propostas como aulas on-line, Educação a Distância, utilizando ferramentas que antes eram apenas sociais (facebook, watts, instagran, entre outros) para ofertar o acesso dos alunos ao conhecimento. Santos (2004, p. 2) já afirmava em outros tempos que é necessário a:

União de cidadãos trabalhando em ações voluntárias, para conversar, discutir, criar soluções. É essa concepção de sociedade civil, baseada na solidariedade, voluntariado e reciprocidade, que nos interessa hoje. Vivemos em um mundo onde queremos ser simultaneamente iguais e diferentes. Pensamos uma cidadania planetária que respeite as diferentes culturas. Não queremos um falso universalismo que destrói todas as diferenças e que impôs a cultura branca, masculina e ocidental como um padrão universal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste cenário marcado pela pandemia temos duas opções, enquanto vivemos todas as experiências que o cotidiano nos impõe, ou seguimos com nossas vidas, só acreditando que tudo vai passar e vamos retomar nossas rotinas da mesma forma, na busca constante de ser mais e fazer mais, ou aproveitamos esta parada para refletir e ao fazê-lo, nos tornamos mais empáticos e solidários, mais acolhedores e menos preconceituosos com toda e qualquer diferença, entendendo-as como valorosas na constituição humana.

Creemos que só na segunda opção sairemos vitoriosos deste processo, de outra forma, seremos pessoas que aprenderão a viver mais separadas do que a sociedade já vivia. Temos a certeza de que a normalidade como a identificávamos não poderá mais existir, mas um novo normal, que sustente o afastamento, o isolamento ou o individualismo como forma de relação também não é aceitável.

Entendemos que, considerando as dimensões epistemológica política, sociocultural e histórica vivenciadas pelas pessoas com deficiências, é preciso buscar alternativas para que as condições precárias de políticas públicas de saúde e assistência social, de privação e exclusão que elas e suas famílias vivem, possam mudar.

Ainda há muitas questões a serem discutidas, pesquisadas e vivenciadas acerca deste momento e suas consequências para a Educação Especial na perspectiva da educação remota para os alunos com deficiência e de uma cultura de acolhimento destes sujeitos e suas famílias. Nosso objetivo com o presente artigo é que ele possa provocar divergências e convergências sobre a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência frente às demandas impostas por uma pandemia que exigem da sociedade e das políticas públicas respostas efetivas e assertivas.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, W. B. EJA e Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. *In*: PAIVA, J.; BARBOSA, M.J. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: J. Luiz Vasconcelos, 2009. 128p.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina *et al.* **Subjetividade Contemporânea**. Discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: São Paulo. Editora Alínea, 2014.
- GREENBERG, Raymond S. *et al.* **Epidemiologia Clínica** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PATRÓN, Lau. **71 Leões**. Uma história sobre afeto, dor e renascimento. Caxias do Sul, RS: Belas Letras, 2018.
- PEREIRA, A. M. B. A. **Viagem ao Interior da Sombra: deficiência, doenças crônicas e invisibilidade numa sociedade capacitista**. 2008. 257f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/8517>. Acesso em: 7 abr. 2020.
- ROZEK, M. A Educação especial e a educação inclusiva: compreensões necessárias. **Revista Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1. p. 164-183, 2009. [versão online: p. 1-19]. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/918/665>. Acesso em: 20 out. 2012.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almeida, S.A, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.
- WALZ, Julio. **Aprendendo a lidar com os medos**. São Leopoldo-RS: Sinodal, 2004.
- ZILIO, Marisa Potiens. O Brasil e o problema da inclusão. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; PEREIRA, Isabella Lima e Silva Pereira. **Educação Especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF, 2005.

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Psicopedagoga e Pedagoga Especial; Integrante do Núcleo de Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI) – PUCRS; Experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, Educação Inclusiva, Educação Especial, Formação de professores, Gestão Educacional, Processos Inclusivos, Adequações Curriculares, Subjetividade e Psicopedagogia.

E-mail: karla.silva@acad.pucrs.br

2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Especialista em Alfabetização e Pedagoga Especial; Integrante do Núcleo de Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI) – PUCRS; Experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Educação Inclusiva, Gestão dos processos inclusivos, Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Formação de professores, Alfabetização, Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: katigbins@gmail.com

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS; Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS; Psicopedagoga e Pedagoga Especial; Integrante do comitê científico consultivo - Universidad de Zaragoza e professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades – PUCRS; Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI) – a PUCRS; Experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Psicopedagogia, Subjetividade, Educação Inclusiva, Educação Especial, Formação de professores e Intervenção precoce na infância.

E-mail: marlene.rozek@pucrs.br

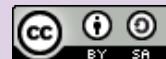
Recebido em: 12 de Junho de 2020

Avaliado em: 1 de Julho de 2020

Aceito em: 30 de Julho de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p137-148



MÉTODOS ATIVOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO *ONLINE*: A OPINIÃO DE UNIVERSITÁRIOS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

ACTIVE LEARNING METHODS IN ONLINE EDUCATION: THE OPINION
OF COLLEGE STUDENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ACTIVO EN EDUCACIÓN EN
LÍNEA: LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

Giselle Santana Dosea¹

Renan Wesley Santos do Rosário²

Elisangela Andrade Silva³

Larissa Reis Firmino⁴

Ana Maria dos Santos Oliveira⁵

RESUMO

Frente à situação da pandemia do COVID-19, as modalidades não presenciais de ensino sofreram ascensão, tornando-se alternativa para dar continuidade à formação acadêmica. Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo analisar a opinião de universitários acerca dos métodos ativos de aprendizagem no ensino on-line. O método utilizado foi a pesquisa de opinião por meio do aplicativo *Google Forms*, entre os meses de março e abril de 2020, com estudantes de um curso de fisioterapia de uma instituição privada de ensino. Os resultados apontam que 85% dos acadêmicos consideram que o processo de aprendizagem foi relevante, sendo esse pautado em metodologias ativas de ensino. Todavia, essa modalidade não presencial conta com fragilidades, que são decorrentes de problemas com a internet, ambiente de estudo e dificuldades com as plataformas on-line. Conclui-se que o papel de centralidade do discente na modalidade de ensino on-line favorece a aquisição de conhecimentos, no entanto, há interferências que atrapalham o desenvolvimento autônomo do estudante.

PALAVRAS-CHAVE

Método Ativo. Aprendizado On-line. Pandemia.

ABSTRACT

Faced with the situation of the COVID-19 pandemic, non-face-to-face teaching modalities rose, becoming an alternative to continue academic training. Therefore, this research aimed to analyze the opinion of academics about active methods of learning in online teaching. The method used was the opinion poll through the Google Forms application, between the months of March and April 2020, with students from a physiotherapy course at a private educational institution. The results show that 85% of academics consider the learning process to be significant, which is based on active teaching methodologies. However, this non-face-to-face modality has weaknesses, which result from problems with the internet, study environment and difficulties in online platforms. It is concluded that the central role of the student in the online teaching modality favors the acquisition of knowledge, however, there are interferences that hinder the student's autonomous development.

KEYWORDS

Active Method. Online Learning. Pandemic

RESUMEN

En vista de la situación de la pandemia de COVID-19, las modalidades de enseñanza no presencial han aumentado, convirtiéndose en una alternativa para continuar la formación académica. Por lo tanto, esta investigación tuvo como objetivo analizar la opinión de los académicos sobre los métodos de aprendizaje activo en la enseñanza en línea. El método utilizado fue la encuesta de opinión a través de la aplicación Google Forms, entre los meses de marzo y abril de 2020, con estudiantes de un curso de fisioterapia en una institución educativa privada. Los resultados muestran que el 85% de los académicos consideran que el proceso de aprendizaje es significativo, basado en metodologías de enseñanza activa. Sin embargo, este modo no presencial tiene debilidades, como resultado de problemas con Internet, entorno de estudio y dificultades en las plataformas en línea. Se concluye que el papel central del alumno en la modalidad de enseñanza en línea favorece la adquisición de conocimiento, sin embargo, existen interferencias que dificultan el desarrollo autónomo del alumno.

PALABRAS-CLAVE

Método activo, aprendizaje en línea, pandemia.

1 INTRODUÇÃO

O Coronavírus (SARS-CoV-2), causador da COVID-19, uma infecção respiratória que gera de quadros assintomáticos até os mais graves, é caracterizado pela alta transmissibilidade e, consequentemente, rápida disseminação. Por este motivo, a Organização Mundial da Saúde (OMS), decretou situação e pandemia de COVID-19, também estabeleceu recomendações para a contenção do vírus. Nesse sentido, além das orientações à toda população sobre a adequada higienização das mãos e objetos, foram determinadas estratégias de distanciamento social.

Dessa forma, ambientes que contavam com aglomerações como escolas e universidades, tiveram suas aulas presenciais suspensas, restando às instituições de ensino adotarem formas de manter o processo de ensino/aprendizagem, ao passo que buscavam assegurar a proteção dos estudantes, docentes e colaboradores. Para atingir estes fins, algumas instituições optaram por oferecer educação por meio de ambientes virtuais, que possibilitassem aulas remotas ou até mesmo o ensino à distância (GARRIDO; GARRIDO, 2020).

Nessa concepção, a modalidade de ensino à distância prevê dos alunos uma construção e condição de autonomia pela busca do seu conhecimento, como também pressupõe que tenham uma satisfação com os estudos e assuntos disponibilizados nas plataformas digitais (ISHIDA; STEFANO; ANDRADE, 2013). As vantagens são visíveis quando os alunos têm suas expectativas e necessidades respondidas de maneira positiva, conseguido assim manter a rotina de estudos, a interatividade com os materiais e com os professores, consequentemente, o desenvolvimento de uma prática que motiva a autoaprendizagem. Ademais, para os discentes essa modalidade é benéfica devido a economia do tempo, tornando-se conveniente em relação às demais atividades pessoais e rotineiras (EMANUELLI, 2011; SOUZA; REINERT, 2010; MONTIEL et al., 2014).

Em contrapartida, o ensino não presencial provoca sentimentos de solidão no aluno, que por vezes sente-se desmotivado pela necessidade de interação, atenção e apoio por parte dos docentes. Para Emanuelli (2011), a insatisfação pode ser devido ao desapontamento pela falta da relação presencial entre professor/aluno e entre colegas de turma. Além disso, a autora retrata a dificuldade dos docentes em responder às necessidades individuais diante da turma; o domínio técnico insuficiente quanto ao uso dos recursos tecnológicos, como computador; e as dificuldades de acesso à internet de maneira síncrona. Souza e Reinert (2010), trazem um outro aspecto nesta discussão: a ausência de hábito da autoaprendizagem, que recai sobre a baixa autonomia do estudante, com consequente reflexo na dificuldade de apresentar um papel ativo e interativo.

Este aspecto de ação e interação é o ponto fundamental do método ativo, que coloca o aluno em um papel central no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o discente sai de uma relação vertical, para uma horizontal, na qual o conhecimento não se restringe apenas ao professor. Essa estrutura gera um dinamismo nas relações de ensino, trazendo à tona a relevância da discussão e problematização da realidade, com destaque ao papel centralizado do discente (MACEDO et al., 2018).

Nessa concepção, a partir da visão de Ausubel (1963), a aprendizagem se torna significativa. O autor afirma que significar a aprendizagem ocorre quando uma informação nova é apoiada por conceitos que já existem na cognição do sujeito; ocorre uma organização no cérebro humano, onde há uma hierarquia de conceitos específicos de conhecimentos e conceitos gerais, relacionados às experiências vividas. Agra et al. (2019), complementa o pensamento de Ausubel quando traz que o papel ativo do estudante na construção do conhecimento é fortalecido por meio da possibilidade de estabelecimento de relações com a realidade.

Na perspectiva de dualidade entre ferramentas de educação não presencial e os métodos de ensino ativos, tradicionalmente presenciais, surge o ensino *on-line*, como única opção para dar continuidade à formação de diversos alunos de instituições públicas e privadas com o início da pandemia do COVID-19. A reinvenção das instituições culminou com discussões já existentes, entre a dicotomia do ensino on-line e presencial.

As lacunas entre a autonomia do aluno e a aprendizagem em modelos não presenciais, poderia ser suprimida ou amenizada, pelo uso de métodos ativos de aprendizagem, inseridos em modelos de aulas síncronas, onde a participação ativa e centralidade do aluno tem mais chances de ser garantida. Partindo-se deste pressuposto, o objetivo desta pesquisa é analisar a opinião de estudantes universitários acerca da implementação de métodos ativos de aprendizagem na modalidade de ensino on-line.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Este é um trabalho de caráter quantitativo, do tipo pesquisa de opinião. Foi realizada de maneira on-line, por meio do aplicativo *Google Forms*, entre os meses de março e abril de 2020. O público alvo foi composto com discentes do curso de fisioterapia de uma instituição de ensino superior no interior da Bahia. Para determinação da amostra, foi realizado um cálculo amostral por meio da fórmula de *Barbetta*, com significância de 95% e erro amostral de 5%. Os alunos foram selecionados por conveniência e possuíam o direito de declinar a participação na pesquisa. Os critérios de inclusão foram: ter idade superior a 18 anos e ser estudante do curso e da instituição de ensino em questão.

Foi utilizado um questionário, produzido pelos autores da pesquisa, que continha 10 perguntas acerca das temáticas: aprendizagem e método ativo no ambiente virtual, fortalezas e fragilidades das aulas on-line e apoio docente. Os estudantes responderam às perguntas por meio de uma escala, pontuada entre: insuficiente, regular, bom, muito bom e ótimo. Por se tratar de uma pesquisa de opinião, de acordo com a Resolução nº 466/12 e a Resolução n. 510/16 CEP/CONEP, não se fez necessária a submissão de projeto para aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa.

Após a aplicação do questionário, os dados foram tabulados e analisados de forma descritiva, com exposição das variáveis quantitativas e qualitativas, em forma de frequência absoluta e relativa, média e desvio padrão. O teste Qui-quadrado foi utilizado para verificar as diferenças entre os grupos. As análises estatísticas foram realizadas com *software* SPSS 20.0.

3 RESULTADOS

A população escolhida para este estudo é composta por 300 estudantes, mas por meio do cálculo amostral, determinou-se que a amostra significativa de alunos para esta pesquisa seria de 169 indivíduos. No entanto, este número foi superado, e 171 acadêmicos do curso de fisioterapia participaram da pesquisa. Dentre os estudantes, 34 (20%) são do sexo masculino e 137 (80%) do sexo feminino. A média de idade da amostra é de $22,32 \pm 3,76$ anos.

Diante disso, analisou-se a opinião dos acadêmicos frente às aulas remotas com a utilização de uma metodologia ativa de aprendizagem. Nessa perspectiva, foram avaliadas as variáveis correspondentes ao ambiente virtual, onde os estudantes foram questionados sobre a participação ativa nas aulas, o acesso às plataformas, a qualidade do aprendizado e do ensino. Na Tabela 1, pode-se observar que 22,8% dos alunos consideram que o acesso às plataformas foi ótimo; 42,7% avaliaram uma interação muito boa dos estudantes na aula; neste sentido, 34,5% consideram que o aprendizado também é muito bom e 40,3% avaliaram que a qualidade do ensino é muito boa. Nota-se que, no geral, poucos estudantes não fizeram boas avaliações acerca do ambiente virtual.

Tabela 1 – Avaliação do ambiente virtual de ensino por estudantes da saúde, em números absolutos e relativos, 2020

Variáveis	Avaliação do ambiente virtual					p-valor*
	Insuficiente n (%)	Regular n (%)	Bom n (%)	Muito bom n (%)	Ótimo n (%)	
Acesso	5 (3%)	19(11,1%)	55 (32,1%)	53 (31%)	39 (22,8%)	0,00
Interação	1 (0,6%)	11 (6,4%)	42 (24,6%)	73 (42,7%)	44 (25,7%)	0,00
Aprendizado	2 (1,2%)	26(15,2%)	53 (31%)	59 (34,5%)	31 (18,1%)	0,00
Qualidade do ensino	1 (0,6%)	10 (6%)	43 (25,1%)	69 (40,3%)	48 (28%)	0,00

*Teste de associação do *qui*-quadrado (Associação Linear por Linear); Significância estatística ($p \leq 0,05$).
Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados sobre a metodologia ativa no ensino on-line, notou-se que 121 (70,8%) estudantes opinaram que é possível manter o método ativo como recurso de ensino/aprendizagem na aula on-line; 135 (79%) acadêmicos consideraram que a aprendizagem com método ativo na modalidade on-line foi relevante; 154 (90%) avaliaram que as propostas de aula executadas pelos professores proporcionaram um conteúdo que foi apreendido de maneira efetiva.

No entanto, apesar deste resultado, foi evidente que os estudantes apresentam algumas problemáticas que influenciam negativamente na qualidade da experiência vivenciada na aula on-line. Dentre as principais dificuldades estão a internet, o ambiente domiciliar em que o acadêmico estuda e a própria plataforma de ensino. Conforme a Tabela 2, observa-se que 66,6% dos estudantes con-

sideram ter dificuldade moderada com a qualidade da internet; 47% consideram também como dificuldade moderada os ambientes domiciliares disponíveis para o estudo; e o manuseio da plataforma on-line é vista com dificuldade moderada para 52% dos alunos.

Tabela 2 – Principais dificuldades enfrentadas no ensino remoto, em números absolutos e relativos, 2020

Variáveis	Dificuldades durante a aula online			<i>p</i> -valor *
	Não tem dificuldade n (%)	Dificuldade moderada n (%)	Muita dificuldade n (%)	
Internet	34 (20%)	114 (66,6%)	23 (13,4%)	0,00
Ambiente	72 (42%)	80 (47%)	19 (11%)	0,00
Plataforma	72 (42%)	89 (52%)	10 (6%)	0,00

*Teste de associação do *qui*-quadrado (Associação Linear por Linear); Significância estatística ($p \leq 0,05$).

Fonte: Dados da pesquisa.

4 DISCUSSÃO

O processo de aprendizagem e educação do ensino superior no Brasil foi moldado com o tempo. Hoje o professor tem o papel de orientar os discentes e mediar as discussões. Nesse contexto, com os avanços tecnológicos que surgiram nas últimas décadas, percebeu-se algumas transformações e/ou remodelações das maneiras de ensino e aprendizagem, pautadas na essência de transformar a partir da educação. Tais mudanças, foram primordiais para manutenção da qualidade de ensino e renovação das formas de promover educação, desse modo, destacam-se as aulas remotas e a Educação a Distância (EAD) como maneiras favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem (VIEIRA; TEO, 2018).

Diante do exposto, é importante ressaltar que a atual situação de distanciamento social trouxe um maior destaque para as possibilidades virtuais de educação pelas instituições de ensino, dentre elas, as modalidades educacionais de ensino remoto e EAD. Nesse viés, o ensino on-line ou remoto é proporcionado por videoconferência com recursos visuais e de áudio em tempo real, com as mesmas disciplinas, professores e horários, continuando assim a interação síncrona entre aluno e professor, com os planos de ensino e materiais didáticos personalizados por cada docente. Em contrapartida, o ensino EAD possui um método específico e padronizado, no qual acontecem vídeo aulas gravadas, possibilitando aos discentes uma maior flexibilização de horário para estudo (HOLANDA; PINHEIRO; PAGLIUCA, 2013; ALONSO; SILVA, 2018).

Nessa concepção, as aulas EAD ainda representam um modelo de ensino estigmatizado pelo descrédito e/ou pelo desconhecimento. Já as aulas remotas, contribuem de forma significativa, pois proporcionam ao aluno um maior contato com o seu mediador em tempo real para debater e discutir sobre temáticas pré-estabelecidas, propiciando um maior desenvolvimento do acadêmico (VIEIRA; TEO, 2018).

Os resultados desta pesquisa corroboram a literatura quando apontam as fragilidades do ensino remoto, como demonstram Alonso e Silva (2018). Para os autores, há fatores limitantes como a falta

de acesso à internet, a instabilidade do sinal *Wi-Fi*, a ausência de recursos tecnológicos (smartphone, notebook, tablet entre outros), qualidade da transmissão da aula, a facilidade para a distração do aluno e a ergonomia, relacionada ao ambiente de estudo. Os autores afirmam também que estes são fatores que possuem relação com o processo de aprendizagem do acadêmico, isto é, à medida que as situações complicadoras aumentam, a satisfação dos alunos diminui, reduzindo assim a participação desses discentes nas discussões durante a aula remota.

A internet é tida como um excelente recurso para a educação, estando introduzida em instituições que optam pelo ensino à distância ou pelo semipresencial. No entanto, no Brasil, as redes possuem como característica a baixa velocidade da banda larga o que, conseqüentemente, é agravado com o aumento de usuários simultâneos durante determinados períodos.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), descreveu que em 2018, 1 a cada 4 pessoas não possuíam acesso à internet, o que corresponde a aproximadamente 46 milhões de indivíduos em todo o país. Nesse sentido, Kenski (2015), afirma que é válido considerar que muitos estudantes possuem dificuldades no acesso às plataformas utilizadas pelas instituições de ensino, principalmente por não possuírem ou possuírem redes fracas de internet em suas residências.

Frente ao exposto, foi possível constatar que 114 (66,6%) estudantes possuem uma dificuldade moderada quanto ao acesso à internet; tal fato pode resultar em impactos negativos no processo de aprendizado do acadêmico, bem como na efetivação do conhecimento. Kenski (2015), descreve que a internet é umas fragilidades apresentadas pelos estudantes durante o processo de ensino on-line. Para o autor, tal fato pode gerar repercussões diretas na qualidade do aprendizado, uma vez que não é possível acompanhar de forma efetiva o andamento da aula, assim como as orientações dadas pelos professores.

Acrescido a isso, outro fator considerado como um desafio para o ensino remoto é a dificuldade para manusear as ferramentas do ambiente virtual em que o estudante está inserido. Isso decorre frequentemente da carência ou inexistência de capacitação ofertada pelas instituições de ensino para os usuários, ou mesmo por falhas de funcionamento da plataforma. Diante dos dados analisados na pesquisa, é possível inferir que o ambiente de estudo pode ser preditivo para dificuldades de aprendizagem, uma vez que 47% dos estudantes consideram que o ambiente interfere de maneira moderada na aquisição de conhecimento.

Em consenso, Emanuelli (2011) traz que o ambiente familiar pode dificultar tanto no manuseio da plataforma, quanto na aprendizagem desse aluno, em virtude de que estímulos auditivos, visuais e táteis fornecidos por estes indivíduos que compartilham do mesmo local do estudante, podem desviar a atenção e impedir que o aluno se concentre para ouvir o docente, como também para realizar as atividades estabelecidas em aula.

Nesta pesquisa, após destacar-se a opinião dos alunos sobre os ambientes virtuais e sobre as aulas on-line, torna-se essencial discutir a efetividade dos métodos ativos inseridos na modalidade não presencial. Assim, a literatura aponta que as metodologias ativas consistem em uma diversidade de técnicas de ensino-aprendizagem, nas quais o estudante é considerado o responsável pelo seu próprio conhecimento, sob orientação do professor. Esses métodos são estruturados em correntes teóricas, como interacionismo, no qual a aprendizagem acontece com a interação e por meio do desenvolvimento da cognição, por se tratar de um ambiente onde os participantes estão expostos a constantes concepções diferentes.

Outra teoria, diz respeito à aprendizagem pela experiência, que consiste na integração da vida cotidiana com a aprendizagem da sala de aula, associando-se a teoria com a realidade. Por fim, tem-se a perspectiva freudiana, que visa desenvolver a atitude crítica por meio da percepção de que os estudantes possuem ideias diferentes uns dos outros (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Vale salientar, que as metodologias ativas são organizadas em princípios, sendo assim, o eixo estruturante deste método é o aluno, que é estimulado a ter uma participação mais ativa na construção do seu conhecimento, adquirindo assim habilidades como a capacidade de reflexão, análise, discussão, comparação e criticidade. Ao redor desse eixo, tem-se a autonomia, que vem como consequência da autoaprendizagem, problematização da realidade e reflexão. Desse modo, o ato de estudar não será baseado apenas no armazenamento de informações, mas na promoção de intervenções na realidade do indivíduo, sendo essas provenientes de um embasamento em evidências (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Em consonância ao citado, nota-se que existe uma inovação, ou seja, o modelo tradicional de ensino é rompido, possibilitando uma aquisição horizontal de conhecimento, no qual os indivíduos estão circunscritos diante de uma metodologia ativa de aprendizagem. Por fim, o professor, direciona o caminho que deve ser percorrido pelo estudante, atuando na promoção de inquietações, valorizando e apoiando as discussões (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Nesta perspectiva, percebeu-se no presente trabalho, que 154 (90%) estudantes consideram que os professores proporcionam uma aula efetiva quanto ao conteúdo ministrado na modalidade não presencial, ou seja, o docente exerce um papel de extrema importância na promoção de conhecimentos, visto que possibilitam um aprendizado significativo para o acadêmico.

Fonseca e Mattar (2017), em uma revisão de literatura, evidenciaram a efetividade das metodologias ativas aplicadas na educação a distância, afirmando que o método funciona. Entretanto, para a sua efetividade não basta apenas a aplicação do método, é preciso também o comprometimento e entendimento dessas metodologias pelos participantes. Nesse viés, a aprendizagem na aula remota inserida em uma metodologia ativa foi considerada significativa para o processo de ensino e aprendizagem, já que 135 (79%) participantes relatam como relevante a aquisição de conhecimento com essa modalidade de ensino. Rodrigues e Lemos (2019), afirmam que o método requer uma maior autonomia e interação entre docente e discentes, funcionando quando o aluno é ativo, ou seja, participa das discussões, esclarece dúvidas, expõe opiniões, realiza pesquisas, entre outros.

É válido ressaltar, que os alunos que participaram da pesquisa, já possuíam como base de formação acadêmica, o método ativo de aprendizagem. A migração para as plataformas on-line, pode ter sido vista de uma maneira mais confortável, pelo fato de os alunos já estarem adaptados com a autonomia e a centralização, inerentes ao método.

Além disso, ressalta-se que os métodos ativos possibilitam ainda a reflexão, criticidade, o trabalho em equipe, a curiosidade, valores éticos, o desenvolvimento de habilidades e preparação para a atuação profissional futura. Por outro lado, o baixo desempenho de alguns e os pontos negativos como a ausência de participação ativa, dificuldades de utilizar o ambiente virtual, de se adaptar ao método e de desenvolver a autonomia, bem como a evasão dos estudantes, falta de aulas práticas e de conhecimento prévio para as discussões, são condicionantes que favorecem para insatisfação

do público que tem essa metodologia como recurso de ensino. Apesar disso, o método ativo remoto não deixa de ser mais significativo que o modelo tradicional, pois por meio da participação ativa, os discentes adquirem uma maior autonomia e demais benefícios que são provenientes desse método (FONSECA; MATTAR, 2017).

A aprendizagem ativa é fundamental para o desenvolvimento do acadêmico, sendo assim, há uma urgência para a aplicação dessa técnica no modelo de ensino remoto e presencial. Os autores destacam que as dificuldades do ambiente virtual em relação a participação, avaliação, críticas e interação dos alunos são solucionadas pela aplicação do método, tornando assim a aula on-line mais dinâmica, pautada na interação ativa dos acadêmicos. Em concordância, percebeu-se na pesquisa que a metodologia ativa de ensino favorece a participação, uma vez que 159 (93%) estudantes assinalaram positivamente quanto a interação no ambiente remoto. Com isso, a introdução de metodologias ativas é extremamente importante para modificar as concepções negativas frente ao modelo de educação on-line, bem como adaptar as formas pela busca do conhecimento (RODRIGUES; LEMOS, 2019).

5 CONCLUSÃO

Diante do presente estudo, foi possível constatar que os acadêmicos entrevistados avaliam o aprendizado na aula remota como relevante, possibilitando ainda um contexto de estudo pautado no método ativo. Entretanto, notou-se que algumas interferências acabam influenciando negativamente no desenvolvimento do acadêmico, como os problemas técnicos de internet e o ambiente em que esse indivíduo estuda, representando assim um desafio para promoção de um processo de ensino e aprendizagem que atenda às necessidades desse público.

Os autores consideram que, diante do cenário que condiciona o distanciamento social, a alternativa do ensino on-line pode ser significativa, desde que pautada em métodos de ensino e aprendizagem que promovam a centralidade e a participação ativa do aluno. Desta forma, percebe-se a necessidade de novas pesquisas, desta vez que valorizem a experiência e fala dos sujeitos, do ponto de vista docente e discente.

REFERÊNCIAS

AGRA, Glenda; FORMIGA, Nilton Soares.; OLIVEIRA, Patrícia Simplício de; COSTA, Marta Miriam Lopes; FERNANDES, Maria das Graças Melo; NÓBREGA, Maria Miriam Lima da. Análise do conceito de aprendizagem significativa à luz da teoria de Ausubel. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília v. 72, n. 1, jan.-fev. 2019. DOI: 10.1590/0034-7167-2017-0691. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S00371672019000100248&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2020.

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton; 1963. 255 p.

ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. A educação a distância e a formação on-line: o cenário das pesquisas, metodologias e tendências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 499-514, abr.-jun. 2018. DOI: 10.1590/ES0101-73302018200082. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000200499&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2020

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 23 maio 2020.

EMANUELLI, Gisela Biacchi. Atração e refração na educação a distância: constatações sobre o isolacionismo e a evasão do aluno. **Revista GUAL**, v. 4, n. 2, p. 205-218, maio-ago. 2011. DOI: 10.5007/1983-4535.2011v4n2p205. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2011v4n2p205>. Acesso em: 21 maio 2020.

FONSECA, Sandra Medeiros; MATTAR, João. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, São Cristóvão-SE, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017. DOI: 10.29276/redapeci.2017.17.26509.185-197. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/6509>. Acesso em: 23 maio 2020.

GARRIDO, Rodrigo Grazinoli; GARRIDO, Fabiola de Sampaio Rodrigues Grazinoli. COVID-19: um panorama com ênfase em medidas restritivas de contato interpessoal. **Revista Interfaces Científicas – Saúde e Ambiente**, v. 8, n. 2, p. 127-141, 2020. DOI: 10.17564/2316-3798.2020v8n2p127-141. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/saude/article/view/8640>. Acesso em: 16 jun. 2020.

HOLANDA, Viviane Rolim de; PINHEIRO, Ana Karina Bezerra Pinheiro; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag. Aprendizagem na educação online: análise de conceito. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. 3, p. 406-11, mai0-jun. 2013. DOI: 10.1590/S0034-71672013000300016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000300016. Acesso em: 20 jun. 2020.

ISHIDA, Jéssica Sayuri; STEFANO, Silvio Roberto; ANDRADE, Sandra Mara de. Avaliação da satisfação no ensino de pós à distância: a visão dos tutores e alunos do PNAP/UAB. **Avaliação: revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 749-772, nov. 2013. DOI: 10.1590/S1414-40772013000300012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772013000300012&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 23 maio 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**: 2018 acesso à internet e a televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101631>. Acesso em: 21 maio 2020.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e internet no Brasil. **Cadernos Adenaur XVI**, n. 3, p. 133-150, 2015. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/281121751>. Acesso em: 21 maio 2020.

MACEDO, Kelly Dandara da Silva; ACOSTA, Beatriz Suffer; SILVA, Ethel Bastos da.; SOUZA, Neila Santini de; BECK, Carmem Lúcia Colomé; SILVA, Karla Kristiane Dames da. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery**, v. 22, n. 3, 2018. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2017-0435. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141481452018000300704&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 jun. 2020.

MONTIEL, José Maria; AFFONSO, Suselei Aparecida Bedin; RODRIGUES, Stelio Joao; QUINELATO, Eiane. Escala de percepção discente do ensino à distância: estudo de validade. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 13, n. 3, p. 359-369, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000300008. Acesso em: 23 maio 2020.

SOUZA, Saulo Aparecido de.; REINERT, José Nilson. Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, n. 1, p. 159-176, 2010. DOI: 10.1590/S1414-40772010000100009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772010000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 maio 2020.

RODRIGUES, Karina Gomes; LEMOS, Guilherme Alves de. Metodologias ativas em educação digital: possibilidades didáticas inovadoras na modalidade EAD. **Ensaio Pedagógicos**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 29-36, set.-dez. 2019. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/156>. Acesso em: 23 maio 2020.

VIEIRA, Viviane Breglia Rosa; TÊO, Carla Rosane Paz Arruda. O ensino a distância na formação em saúde: uma revisão integrativa de literatura. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 114-125, jan.-abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-v17n12018-art07>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/40013>. Acesso em: 23 maio 2020.

Recebido em: 29 de Junho de 2020

Avaliado em: 3 de Julho de 2020

Aceito em: 15 de Julho de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

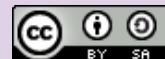
1 Doutora em Saúde e Ambiente; Fisioterapeuta; Professora do curso de Fisioterapia do Centro Universitário Ages – UNIAGES, Aracaju, Sergipe.
E-mail: giselledosea@hotmail.com

2 Acadêmico em Fisioterapia no Centro Universitário AGES – UNIAGES, Poço Verde, Sergipe.
E-mail: Renan.mrosario721@gmail.com

3 Acadêmica em Fisioterapia no Centro Universitário AGES – UNIAGES, Adustina, Bahia.
E-mail: elisangelaandrade398@gmail.com

4 Acadêmica em Fisioterapia no Centro Universitário AGES – UNIAGES, Fátima, Bahia.
E-mail: larissareis000@gmail.com

5 Acadêmica em Fisioterapia no Centro Universitário AGES – UNIAGES, Fátima, Bahia.
E-mail: anna.maria_1997@hotmail.com



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA



EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p149-163

E
INTER
FACES
CIENTÍFICAS

LIVES, EDUCAÇÃO E COVID-19: ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO NA PANDEMIA

LIVES, EDUCATION AND COVID-19:
INTERACTION STRATEGIES IN THE PANDEMIC

LIVES, EDUCACIÓN Y COVID-19:
ESTRATEGIAS PARA LA INTERACCIÓN EN LA PANDEMIA

Beatriz Oliveira de Almeida¹
Lynn Rosalina Gama Alves²

RESUMO

O presente artigo apresenta um breve contexto do momento que estamos vivenciando no cenário escolar e acadêmico, frente a pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, que orientou pela suspensão das atividades de ensino na educação básica e superior pública, que por limitações técnicas e de infraestrutura impossibilitaram aos estudantes de realizarem atividades remotas. Nesse contexto, foi organizado o Congresso UFBA 2020, totalmente a distância, com a intenção de evidenciar as ações que continuam sendo realizadas apesar da suspensão das aulas. Para tanto, foram realizadas *lives* sobre diferentes temas, atendendo assim, distintos interesses da comunidade interna e externa. Assim, considerando o impacto deste evento, foi realizada uma investigação com o objetivo de analisar o nível de participação estabelecidas entre palestrantes/docentes e participantes de 3 mesas redondas realizadas no Congresso Virtual UFBA 2020, identificando as contribuições realizadas entre palestrantes-participantes e participantes-participantes. Após a análise dos eventos e as participações nos *chats*, podemos concluir que a interatividade tão desejada ficou comprometida pela quantidade de pessoas conectadas e as dificuldades dos docentes/pales-

trantes de lidarem com diferentes canais de comunicação (chat, redes sociais, entre outros simultaneamente), para se comunicar com os participantes. Os resultados indicam também que as *lives* realizadas se constituíram em acervos importantes que poderão ser utilizados posteriormente, para promover aprofundamento dos assuntos apresentados, mas evidenciaram que no primeiro momento se constituíram em espaços de encontros para manter vivo o vínculo da universidade com os seus pares e comunidade interna e externa.

PALAVRAS-CHAVE

Lives. Educação. Covid-19. Comunicação.

ABSTRACT

This article presents a brief context of the moment that we are experiencing in the school and academic scenario, facing the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus, which guided the suspension of teaching activities in public basic and higher education, which due to technical and of infrastructure made it impossible for students to perform remote activities. In this context, the UFBA 2020 Congress was organized, totally at a distance, with the intention of highlighting the actions that continue to be carried out despite the suspension of classes. To this end, lives were held on different topics, thus serving different interests of the internal and external community. Thus, considering the impact of this event, an investigation was carried out in order to analyze the level of participation established between speakers/teachers and participants of 3 round tables held at the UFBA 2020 Virtual Congress, identifying the contributions made between speaker-participants and participants- participants. After analyzing the events and participating in the chats, we can conclude that the much desired interactivity was compromised by the number of people connected and the difficulties of teachers / speakers to deal with different communication channels (chat, social networks, among others simultaneously), to communicate with the participants. The results also indicate that the lives held were important collections that can be used later, to promote the deepening of the subjects presented, but showed that in the first moment they were spaces for meetings to keep the link between the university and its peers alive and internal and external community.

KEYWORDS

Lives. Education. Covid-19. Communication.

RESUMEN

Este artículo presenta un breve contexto del momento que estamos experimentando en el escenario escolar y académico, frente a la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2, que guió la suspensión de las actividades de enseñanza en educación pública básica y superior, que debido a de infraestructura hizo imposible que los estudiantes realizaran actividades remotas. En este contexto, el Congreso UFBA 2020 se organizó, totalmente a distancia, con la intención de destacar las acciones que se siguen llevando a cabo a pesar de la suspensión de clases. Con este fin, se llevaron a cabo emisiones en directo sobre diferentes temas, sirviendo así a diferentes intereses de la comunidad interna y externa. Por lo tanto, considerando el impacto de este evento, se llevó a cabo una investigación para analizar el nivel de participación establecido entre oradores/profesores y participantes de 3 mesas redondas celebradas en el Congreso Virtual UFBA 2020, identificando las contribuciones realizadas entre oradores/profesores y participantes. Después de analizar los eventos y participar en los chats, podemos concluir que la interactividad tan deseada se vio comprometida por la cantidad de personas conectadas y las dificultades de los profesores/oradores para lidiar con diferentes canales de comunicación (chat, redes sociales, entre otros simultáneamente), para comunicarse con los participantes. Los resultados también indican que las emisiones en directo celebradas eran colecciones importantes que podrían usarse más adelante, para promover una comprensión más profunda de los problemas presentados, pero mostraron que en el primer momento eran espacios para reuniones para mantener vivo el vínculo entre la universidad y sus pares, comunidad interna y externa.

PALABRAS CLAVE

Emisiones en directo; Educación; Covid-19; Comunicación.

1 INTRODUÇÃO

O contexto do cenário mundial vem apresentando um momento atípico para a humanidade, pois a partir de dezembro de 2019, estamos enfrentando os efeitos nefastos da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, responsável pela enfermidade da COVID-19, exigindo medidas de isolamento e distanciamento social que atingiram diferentes setores da sociedade, destacando as instituições de ensino nos diferentes níveis.

Assim, professores e estudantes no mundo todo, tiveram as suas dinâmicas de processos de ensino e aprendizagem afetados, mobilizando no Brasil, a publicação de documentos oficiais, a exemplo das Portarias 343, 345, 356 (estas substituem a 342) e 473 (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d) que orientaram as práticas pedagógicas nesse momento.

Tais documentos provocaram, especialmente, as instituições privadas a adotarem práticas que vêm sendo denominadas de Ensino Remoto, que se diferencia da Educação a Distância por ser uma alternativa emergencial, na qual os docentes realizam as suas atividades em tempo real, isto é, encontros mediados por plataformas virtuais, nos horários que ocorriam as aulas presenciais, com o mesmo tempo de duração, adaptando os materiais que já usavam para esse novo formato. Entretanto, os professores não foram preparados para este modelo e, muitas vezes, não possuem habilidades de letramento digital para interagirem nos distintos ambientes virtuais, articulando os conteúdos escolares/acadêmicos, gerando um grande desgaste físico e mental dos atores do processo de ensinar e aprender.

Devido ao fechamento das escolas durante a pandemia, uma parcela significativa da população sofre os impactos na sua saúde psíquica. Neste grupo, podemos afirmar que os docentes, especialmente aqueles vinculados à rede privada, como dito anteriormente, se encontram em um estado de esgotamento físico e mental oriundo das atividades remotas, comprometendo a saúde psíquica, inclusive contribuindo para o problema da depressão, considerada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como uma epidemia mundial (OMS, 2020).

Os docentes da rede pública não estão realizando suas atividades de ensino por meio da Educação Remota por conta da ausência de infraestrutura técnica e de espaços adequados em casa para participar de tais práticas, seja por parte dos seus alunos, seja por parte dos próprios professores, que por questões socioeconômicas e culturais são excluídos do mundo digital. Contudo, também apresentam questões de esgotamento físico e mental diante do atual cenário, inclusive pela indefinição do que será feito em relação ao retorno das atividades docentes devido aos aspectos indicados anteriormente.

Nessa circunstância, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) vem adotando ações junto com sua comunidade acadêmica, em busca de alternativas para manter suas práticas de ensino, pesquisa e extensão de qualidade e comprometida com o atendimento aos seus discentes, incluindo-os, amenizando as diferenças sociais, culturais e educacionais dos seus 40.879 alunos da graduação e 7.914 da pós-graduação.

Assim, destacamos que teremos como objeto de análise três *lives* que foram realizadas durante o primeiro Congresso Virtual da UFBA, no período de 18 a 29 de maio de 2020, com temáticas relacionadas com Pandemia, Educação e Tecnologia.

Para discutir esses aspectos, este artigo está dividido em 4 seções, além desta introdução e das reflexões finais. Na primeira seção, “Plataformas digitais: os novos cenários da aprendizagem em tempos de pandemia” discutimos as categorias teóricas que embasam a nossa discussão. Na segunda seção, intitulada “Congresso virtual: UFBA em movimento”, apresentamos a estruturação do evento virtual realizado pela universidade.

Na terceira seção denominada Procedimentos investigativos, discutimos a abordagem qualitativa que norteou a pesquisa socializada neste artigo. Os resultados da pesquisa e a discussão serão analisados na quarta seção e finalmente, na conclusão apontamos trilhas que podem contribuir para delinear as práticas no ensino superior mediadas pelas plataformas digitais.

2 PLATAFORMAS DIGITAIS: OS NOVOS CENÁRIOS DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

Durante a pandemia observamos o crescimento do uso das plataformas digitais, tanto as utilizadas majoritariamente para entretenimento, como o *Facebook* ou o *Instagram*, quanto aquelas com fins educacionais, como *Teams* (Microsoft), *Google Classroom*, *Google Met*, *Zoom*, dentre outras.

Estas plataformas permitem interações on-line, como: conversar, compartilhar, comentar, namorar virtualmente, pesquisar, fazer compras, ouvir música, assistir vídeos etc., delineando a maneira como vivemos e como a sociedade é organizada. Estruturadas por dados e organizadas por meio de algoritmos, as plataformas são projetadas, fundamentalmente, para organizar interações entre usuários (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018), controlando os seus dados e direcionando esses sujeitos a uma rede infinita de informação a partir de um descritor de busca inicial. Por exemplo, ao procurar em um site por um produto, os sujeitos passam a receber distintas informações sobre esse item e/ou afins.

Nesse contexto de consumo, as *lives* (vídeos ao-vivo produzidos por artistas, empresários, professores, pesquisadores e *youtubers*) se transformaram em verdadeiras vedetes da pandemia. Promovidas e disponibilizadas em diferentes plataformas, como o *Instagram*, o *Facebook* e o *YouTube*, as *lives* contemplam diferentes temáticas que vão desde a área de entretenimento e orientação para manter a saúde mental durante a pandemia, até formação profissional e acadêmica.

Com diferentes objetivos, o consumo das *lives* tem proporcionado o engajamento social dos sujeitos envolvidos no processo, sejam eles atores ou espectadores dessas produções. Esse engajamento vai desde a comunicação síncrona entre os participantes nos *chats*, até o compartilhamento e as curtidas que potencializam a visibilidade do conteúdo.

O *Instagram*, por exemplo, apresentou um crescimento de 70% no que se refere a realização de *lives*, tanto para transmissão como para consumo. O *Facebook* fez implementações na sua configuração para realização de tais atividades e, plataformas de streaming como a *Netflix* e *Amazon*, já chegaram a registrar um crescimento de 20% só no mês de março de 2020, segundo dados da Business Insider (LESKIN, 2020)

Contudo, da euforia inicial de participar e estar em diferentes encontros com seus ídolos, sejam acadêmicos, artísticos, influenciadores digitais, vemos emergir um desgaste e cansaço. Cansaço, frente ao dilúvio de informações que são veiculadas e não conseguimos administrar cognitivamente e desgaste, pois a frequência de *lives* foi surpreendente, ocorrendo muitas vezes simultaneamente, na qual a audiência precisa escolher o que vai ouvir naquele momento e como hesita.

Silard (2020) levanta o seguinte questionamento: como sobreviver a quarentena sem se tornar um *Zoombie*? O termo *Zoombie* criado pelo autor é um mix de zumbi e Zoom – *software* de videoconferência que vem ganhando espaço no contexto do novo Coronavírus devido a necessidade de realizar atividades remotamente, inclusive as *lives*. Silard (2020) registra que delineou o termo após a maratona que sua esposa vivenciou de estar durante o tempo de oito horas em reuniões nesta plataforma. Silard aponta uma conclusão muito familiar para todos nós – qualquer coisa levada ao extremo pode resultar em uma disfunção doentia, impactando na saúde psíquica desta audiência que precisa estar conectado o tempo todo.

Todavia, além da preocupação com o consumo excessivo de informações, ainda existem dois pontos que precisam ser destacados, o primeiro deles é que, as plataformas digitais precisam ser vistas como mercados multifacetados que funcionam por modelos de negócios, envolvendo a mercantilização de dados, serviços e bens dos usuários (VAN DIJCK; POELL; DE WAAL, 2018). A mercantilização dos dados dos usuários se tornou, portanto, o motor do capitalismo contemporâneo, nos levando ao segundo ponto, a privacidade e segurança desses usuários.

Uma série de problemas associados à segurança foram reportados nos últimos meses, retornando ao caso da plataforma *Zoom*, dentre eles podemos destacar: sites falsos do *Zoom* criados para distribuir *malware* (softwares nocivos que buscam causar danos e roubar informações privadas de maneira ilícita) nos dispositivos dos usuários; videoconferências invadidas por cibercriminosos com ataques agressivos, exibindo pornografia e ameaçando os participantes durante as conferências on-line; dados como e-mails e fotos de milhares de usuários foram vazadas, permitindo o acesso de desconhecidos (GERMANO, 2020).

Desta forma, apesar de estarem revolucionando os modos de conexão dentro do cenário de distanciamento físico e social imposto pelo novo Coronavírus, as *lives* também devem ser pensadas criticamente a partir de uma série de variáveis, para que não sejam ultrapassados os limites da saúde mental, do esgotamento físico e da privacidade neste “novo normal” que estamos vivendo.

3 CONGRESSO VIRTUAL: UFBA EM MOVIMENTO

Na pandemia causada pela COVID-19, a prioridade das universidades públicas tem sido garantir o acesso de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, suspenderam as atividades presenciais e não implantaram o ensino remoto que as instituições privadas adotaram como medida emergencial.

Em consonância com essa perspectiva, a UFBA, na tentativa de manter os alunos e docentes em processo contínuo de formação, estabeleceu uma parceria com o Coursera até setembro de 2020, para que os sujeitos do processo de ensinar e aprender possam realizar os cursos de maneira gratuita².

Além disso, a UFBA promoveu no período de 18 a 29 de maio de 2020, o primeiro Congresso Virtual da instituição. Com o tema: “UFBA: Universidade em movimento”, o evento teve o objetivo de se manter próximo da comunidade interna e externa, promovendo a reflexão científica, o intercâmbio e a discussão em tempos de pandemia. Importante é que, apesar das dificuldades enfrentadas pelas universidades públicas no Brasil, a UFBA não se ausentou do debate em torno da importância da educação de qualidade, diminuindo as diferenças sociais e culturais.

Todo o material do Congresso Virtual UFBA 2020 está disponibilizado no acervo do canal TV UFBA³ no *YouTube*. O evento contou com mais de 38 mil inscritos, entre docentes e discentes da

2 A comunicação foi feita por meio do e-mail institucional para alunos e professores no mês de maio de 2020.

3 O canal TV UFBA foi criado em 2010 e já possui mais de 30 mil inscritos, sendo que 17,6 mil pessoas se inscreveram no período do congresso virtual realizado pela instituição. Link de acesso ao canal: <https://www.youtube.com/user/webtvufba/featured>

comunidade interna e externa da instituição, servidores técnico-administrativos e pesquisadores nacionais e internacionais (EDGAR DIGITAL, 2020). Toda a programação foi viabilizada por meio da *Streamyard* que é uma plataforma *live streaming* que transmite simultaneamente para *Facebook*, *YouTube*, *LinkedIn*, *Instagram*, dentre outras. Antes e durante o evento toda a divulgação ocorreu nas redes sociais da universidade, com chamadas para atividades e continuidade das discussões nestes canais.

O congresso ofereceu uma média de 40 *lives* por dia, exibidas de 8h30min às 20h30min. Além de atividades gravadas como conferências com pesquisadores, professores e intelectuais nacionais e internacionais; mesas redondas com a participação dos docentes da UFBA e convidados externos, que trouxeram discussões sobre distintos temas e foram disponibilizadas, simultaneamente, em nove salas nas plataformas de *streaming*; exposição de vídeo pôsteres dos alunos de graduação e pós-graduação, com apresentações de 5 minutos sobre as atividades de pesquisa que esses estudantes estão desenvolvendo, mesmo durante o cenário de distanciamento físico e social; intervenções artísticas objetivando a valorização da cultura local; e o projeto “UFBA mostra sua cara”, que buscou realizar a divulgação dos cursos de graduação da universidade e suas respectivas áreas de atuação, especialmente, para os estudantes da rede pública de educação básica (EDGAR DIGITAL, 2020). Criado um grande acervo/repositório imagético com a memória do congresso e suas contribuições no canal da instituição.

Paralelo a organização do evento indicado acima, a UFBA com o objetivo de conhecer o nível de acesso de seus estudantes, realizou uma pesquisa no mês de abril, indicando que 21,4% dos participantes da pesquisa em nível de graduação não possuem disponibilidade de acesso à internet (UFBA, 2020a). Entretanto, ainda assim, as atividades do Congresso Virtual conseguiram mobilizar mais de 10 mil estudantes inscritos.

Logo, a UFBA buscou por meio de uma série de plataformas digitais, ressignificar sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão, estreitando o distanciamento e criando cenários de aprendizagem em tempos de isolamento social. Essas ações sinalizam o compromisso da instituição com práticas democráticas para produção e acesso à informação de qualidade, sobre distintos temas, inclusive a educação em tempos de pandemia.

Assim, nesse contexto delinhamos questão de investigação: Como foram estabelecidos os processos de interação entre os palestrantes e audiência das *lives* que discutiram educação – tecnologia e pandemia?

4 PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

A metodologia que norteou a pesquisa foi de base qualitativa e exploratória, com o objetivo de analisar o nível de participação estabelecidas entre palestrantes/docentes e participantes de 3 mesas redondas realizadas no Congresso Virtual UFBA 2020, identificando as contribuições realizadas entre palestrantes-participantes e participantes-participantes.

As 3 mesas foram escolhidas, priorizando temáticas em torno de questões associadas à educação, ensino de ciências e tecnologias digitais, todas com discussões que transversalizavam,

também, a questão do contexto da pandemia. Cada *live* tinha a duração de 1 hora e 30 minutos e esse tempo deveria ser igualmente dividido entre as apresentações dos integrantes da mesa e o debate com os participantes ouvintes.

A *live* 1, intitulada “Formação de professores, educação *online* e democratização do acesso às redes” foi transmitida no YouTube às 13:30 do dia 21 de maio de 2020, com os professores Roberto Sidnei Macedo (UFBA), Edméa Oliveira dos Santos (UFRRJ) e Nelson de Lucca Pretto (UFBA), com a mediação da professora Alessandra Santos de Assis (UFBA). A mesa teve a duração de 01:31:56h, 584 curtidas, 552 participantes ao vivo e um total de 1135 comentários no *chat* da *live*. Os integrantes da mesa discutiram a necessidade de se democratizar o acesso a rede e de se repensar o currículo para que haja uma educação on-line que se afaste da educação a distância massiva de transposição de conteúdos fragmentados nas plataformas digitais (TV UFBA, 2020c).

A *live* 2, “Educação em ciências na Escola no contexto da pandemia: ações da Rede Educa UFBA”, foi exibida no *YouTube* às 13:30 do dia 22 de maio de 2020, contou com a mediação da professora Andreia Maria Pereira de Oliveira (UFBA) e a participação dos professores Eivaldo de Souza Matos (UFBA), Patrícia Fernanda de Oliveira Cabral (UFBA), Paloma Nascimento Santos (UFBA), Rejane Maria Lira da Silva (UFBA) e professora Jomara Fernandes (UFBA). A mesa teve a duração de 01:31:26h, 112 curtidas, 72 participantes ao vivo e um total de 181 comentários no *chat* da *live*. Os professores integrantes da mesa apresentaram as principais ações da Rede Educa UFBA para estimular a aprendizagem de Ciências nas escolas com projetos de formação inicial e continuada de professores, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica (TV UFBA, 2020b).

A *live* 3, intitulada “A educação no Brasil em tempos de pandemia e a defesa da educação pública de qualidade em todos os níveis”, transmitida pelo *Youtube* às 13:30 do dia 25 de Maio de 2020, teve a participação de Claudia Cristina Pinto Santos (Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo – UFBA/FACED/GEPEC) e das professoras Jaqueline Moll (UFRGS) e Alessandra Santos de Assis (UFBA), sob a mediação do professor Penildon Silva Filho (UFBA). A apresentação teve a duração de 01:31:35h, 281 curtidas, 456 participantes ao vivo e um total de 456 comentários no *chat* da *live*. As professoras discutiram a necessidade de se considerar a realidade concreta das famílias, dos professores e das crianças para que seja garantida o acesso a uma educação pública de qualidade e democrática, para tanto, foram apresentadas uma série de marcos políticos que embasaram a discussão proposta (TV UFBA, 2020a).

Para a análise, foi realizada uma planilha onde classificamos os comentários nas seguintes categorias: identificação do participante, formação/atuação, considerações, solicitações, questionamentos, diálogo entre participantes, saudações, congratulações e considerações dos membros da mesa no *chat*. Estes pontos, foram escolhidos a fim de organizar especialmente, as distintas formas de interação escolhidas pelos participantes, identificando sua formação e aderência com o tema da *live*, para o processo de análise.

5 DA EUFORIA À INFORMAÇÃO – CONTRIBUIÇÕES DAS *LIVES* PARA OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

O distanciamento físico social devido a COVID-19 vem exigindo que os atores da educação avancem e recriem os modos de interação com a comunidade acadêmica e científica. Nesse sentido, o primeiro Congresso Virtual da UFBA ofereceu, dentre outras atividades, mais de 400 *lives* que apresentaram, de maneira unânime, a preocupação da instituição com o debate de qualidade. Dentre as 3 *lives* analisadas neste artigo, foi possível reconhecer por meio dos elogios e agradecimentos dos participantes o papel fundamental dos profissionais da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFBA que estavam remotamente engajados, garantindo a qualidade de transmissão do evento.

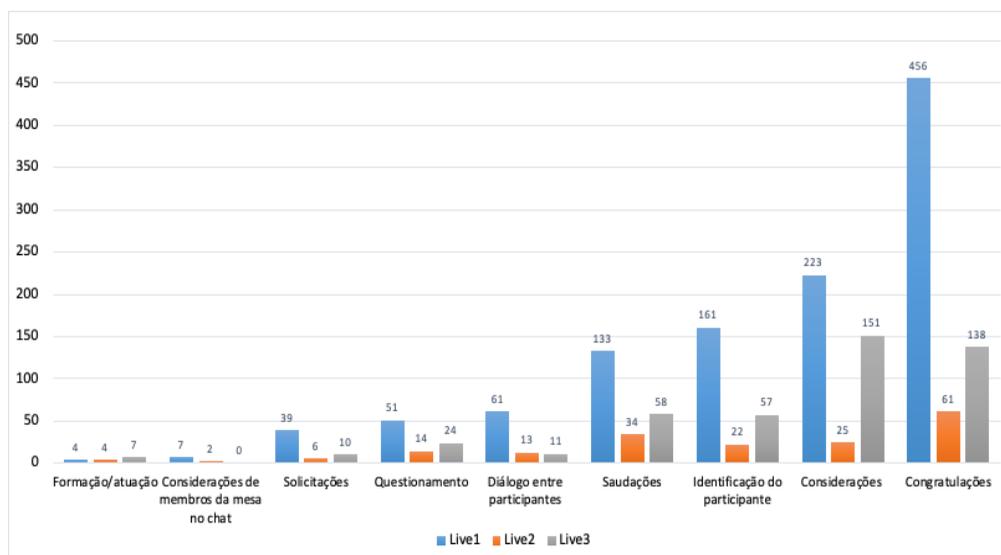
Além disso, a presença de convidados e participantes locais e não locais, a diversidade de temas discutidos nas atividades, a integração de distintas plataformas digitais, palestras com tradução em libras e o grande número de atividades, muitas delas simultâneas, criou a possibilidade de ampliação do alcance, chegando a 23 mil inscritos externos a comunidade da UFBA, demonstram, portanto, a repercussão e a relevância do evento para a sociedade.

Todavia, também foi possível identificar nas *lives* analisadas, um modelo baseado em uma perspectiva *broadcasting*, ou seja, alguns professores replicam a experiência presencial por meio da transmissão massiva de conteúdo, da leitura de textos longos e apresentação de slides com muito conteúdo, sem interação com a audiência. Essa prática demonstra que os participantes possuem uma dificuldade em se adequar à dinâmica do congresso on-line, desrespeitando o tempo de fala, o espaço dos outros integrantes da mesa e o debate com os participantes.

Na *live* 3, por exemplo, as professoras excederam o limite de tempo de fala, comprometendo o espaço para discussão que deveria ocorrer no fim das apresentações. Os participantes, registram no *chat* essa insatisfação em torno da falta de diálogo com a audiência, embora tenham reconhecido a importância da fala dos integrantes da mesa, destacando que o debate e a interação com o público teriam contribuído com o processo de formação desses sujeitos. Tal fato pode ser ilustrado na fala do participante 1: “Sinto falta dos debates... ainda temos muito que aprender sobre a garantia do espaço dos diálogos nas nossas discussões acadêmicas”.

Essas dificuldades de monitorar o tempo e mediar as discussões, pode estar associada a questões de letramento digital, já evidenciadas na pesquisa realizada pela Superintendência de Educação a Distância (SEAD) da UFBA (UFBA, 2020b). A pesquisa teve como objetivo realizar um diagnóstico institucional sobre as competências digitais para o ensino-aprendizagem dos professores da instituição. Os resultados parciais obtidos a partir da participação de 1.399 professores da UFBA (49%) ressaltam que 6% dos professores respondentes não usam as tecnologias digitais em sua prática pedagógica; os professores acima de 60 anos são os que possuem mais dificuldades em interagir com diferentes plataformas digitais; e as professoras mulheres apresentaram maiores competência com recursos digitais.

No que se refere a interação dos participantes nas *lives* analisadas, realizamos a classificação dos comentários do *chat* ao vivo com base nas seguintes categorias apresentadas na seção anterior. Os dados foram sistematizados e podem ser observados na Figura 1.

Figura 1 – Categorização dos comentários das *lives* analisadas

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere a interação no *chat*, a Figura 1 indica uma predominância de comentários com congratulações dos participantes ouvintes aos integrantes da mesa. Essas congratulações estão muitas vezes associadas a euforia dos participantes em relação a alguns palestrantes que, em muitos casos, são grandes ícones acadêmicos, pesquisadores e cientistas prestigiados.

Acreditamos que as congratulações realizadas pelos participantes durante as *lives*, que evidenciaram um maior quantitativo na forma de se comunicar, pode estar relacionado com a nossa necessidade de pertencer e fazer parte de um grupo. Para Gastal e Pilati (2016, p. 286) “A necessidade de pertencimento individual influencia como o sujeito percebe e se comporta no meio social. A valorização da aceitação e a necessidade de estabelecer laços tornam os indivíduos mais bem adaptados para operar no meio social”.

O atual reitor da UFBA, o professor José Carlos Sales, sempre destaca em suas falas a importância da “patologia”⁴. Segundo ele, este termo era amplamente utilizado pelos seus colegas da Faculdade de Filosofia, para designar o espaço de interação em que, professores e alunos dialogavam, se socializavam e discutiam abertamente. Nesses espaços, o laço de autoridade e o distanciamento, muitas vezes estabelecidos em sala de aula, eram quebrados.

Este fenômeno foi identificado nas *lives* analisadas neste artigo e pode estar associado ao cenário de distanciamento físico e social devido a pandemia do Coronavírus, já que os sujeitos buscam delinear laços sociais, positivos e recompensadores, que podem sinalizar a sua aceitação pelo outro,

⁴ Ver exemplo da fala do reitor, na *live* realizada no Instagram no perfil “UFBA Sincero”, no dia 15/04/2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CAOdETpAhaK/?igshid=phb244h6gc2f>.

contribuindo para o equilíbrio da sua saúde mental. Destacando assim, a necessidade de manterem as regras de sociabilidade presentes nos encontros presenciais.

Outro ponto que destacamos é a necessidade de se tornar visível para aquele que ocupa um lugar, seja como referência teórica, docente e/ou de vínculo de amizade. Assim, podemos supor que o distanciamento físico e social, tem colaborado para manifestações mais afetivas e eufóricas por parte da comunidade que participa das *lives* e desejam se sentirem mais próximos dos seus pares.

Além disso, os dados da Figura 1 indicam que na *live* 3, nenhum participante da mesa interagiu no *chat*. Já nas *lives* 1 e 2 que tiveram, respectivamente, 7 e 2 considerações de membros da mesa no *chat*, ambas foram realizadas pelo mesmo professor. Essa interação limitada com o público pode estar associada a questões de letramento digital desses professores, que possuem dificuldade em interagir com diferentes recursos digitais simultaneamente.

Um outro fenômeno observado é a repetição de comentários no *chat* ao vivo das *lives*. Por exemplo, uma participante da *live* 1 insistiu em uma pergunta que não teve resposta. A questão era: “Queria ouvir de Nelson e Edmea o que eles poderiam dizer sobre robôs corrigindo provas”. Acreditamos que essa necessidade de ter um posicionamento dos professores que são investigadores da área de educação e tecnologia, estava relacionada com a notícia sobre a utilização de robôs para corrigir os textos dos alunos, pela Rede Laureate, sem conhecimento dos sujeitos (DOMENICI, 2020).

A análise realizada aponta a dificuldade de os professores dialogarem com o modelo de *lives*, considerando as especificidades das plataformas e necessidade de interatividade dos participantes que desejam interagir com os palestrantes de forma mais efetiva. Tal dinâmica torna-se desafiante já que as atividades realizadas on-line, tiveram um público, com mais de 100 pessoas, com demandas de informação diferenciadas.

As *lives* analisadas, como dito antes, evidenciaram: a) o desejo dos participantes de se tornarem visíveis para àqueles que respeitam e admiram; b) o fortalecimento do sentimento de pertencer a um grupo; c) a necessidade de manterem as regras de sociabilidade presentes nos encontros presenciais. Tais indicadores se distanciaram do caráter mais formativo das *lives* que discutiram temas que estão na ordem do dia, devido às restrições provocadas pela pandemia, a exemplo: educação a distância, educação remota e/ou *homeschooling*. Contudo, acreditamos que o registro destes encontros poderá no futuro próximo, fomentar discussões que poderão contribuir para reflexões e práticas mais formativas no que se refere ao fazer docente.

Ressaltamos, ainda que apesar do quantitativo reduzido de questionamentos, quando comparado com as congratulações, esse número ainda evidencia o engajamento dos sujeitos a se envolverem em projetos como os apresentados pela Rede Educa Nordeste na *live* 2. O diálogo no *chat* entre os participantes 3 e 4 ilustra essa manifestação, bem como a interação, apoio e orientação entre a audiência.

Participante 3: Eu queria fazer divulgação científica nas escolas públicas.

Participante 4: Que maravilha, @Participante3! Se candidata como voluntária em alguma das escolas da Rede EDUCA NE.

Participante 3: Oi @Participante4, será que ex alunos da UFBA podem participar?

Participante 4: @Participante3, entre em contato com o pessoal da UFBA. Talvez a Profa. Andreia Oliveira. É que sou do IFBA e estou em parceria no Rede EDUCA NE.

Os dados também indicam que a *Live* 1: “Formação de professores, educação *online* e democratização do acesso às redes”, aponta quantitativamente um número maior de interação nas categorias analisadas, não apenas por ter um número maior de participantes, mas por ter palestrantes que têm uma inserção na discussão dos temas que tencionam a relação entre educação e tecnologia. Aqui também vemos o diálogo entre os participantes, o que se constitui em um aspecto positivo, na medida em que todos têm um saber e algo para compartilhar. Tal fato pode ser ilustrado no seguinte exemplo: Muito desafiador e necessário repensar a formação com essa perspectiva do acontecimento, e da experiência! O trabalho coletivo é fundante, para que a formação não seja apenas abstração (PARTICIPANTE 5).

Assim, é possível que os processos de interação entre os palestrantes e audiência das *lives* que discutiram educação, tecnologia e pandemia, possam no futuro, subsidiar novas reflexões e práticas dos participantes, já que a análise dos comentários durante a realização do evento, não nos permite concluir a efetiva contribuição das atuações dos palestrantes e participantes para ir além do prazer de estar juntos mesmo distantes. Contudo, seria necessária uma investigação mais longitudinal para avaliar de que forma esse processo iniciado nestas plataformas, agregaram mudanças significativas ao fazer pedagógico dos docentes presentes nas *lives*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As *lives* vêm se apresentando como espaços de entretenimento, interação e informação. Contudo, a nossa participação seja nas *lives* analisadas e/ou em outras escolhidas por objetivos distintos, apontam que para além da empolgação do momento e/ou obrigações exigidas profissionalmente, pouco avançamos na discussão que está em pauta, especialmente naquelas que se propõem a debater temas que tensionam os sistemas educacionais, tanto na educação básica quanto na superior.

Assim, as provocações efetivadas nas mesas que analisamos podem despertar o interesse da audiência pela busca de novas informações para compreender a construção de uma prática na qual teremos restrições de contato social, de acesso as plataformas digitais conectadas à internet, de retorno imediato as questões que nos afligem e gostaríamos de dialogar e ouvir o posicionamento daqueles que ocupam o lugar academicamente diferenciado.

No que se refere ao fenômeno que analisamos acima, podemos concluir que a interatividade tão desejada ficou comprometida pela quantidade de pessoas conectadas e pelas dificuldades dos docentes/palestrantes de lidar em muitos momentos, especialmente aqueles com pouco experiência nas plataformas de *streaming*, com diferentes canais de comunicação (chat, redes sociais, entre outros simultaneamente), sem ter o retorno tão importante que marca as nossas atividades presenciais: o *face-to-face*.

Sim, temos que aprender a imergir nesse novo universo e nos apropriar, criando um canal para efetivar as estratégias de ensino aprendizagem, inclusive na formação docente, mediadas por estas plataformas digitais, especialmente por não termos no momento uma certeza de quando voltaremos para os encontros presenciais e a rotina de ensino, pesquisa e extensão vivida antes da pandemia⁵.

5 O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), através da resolução nº 01/2020, aprovou o Calendário Acadêmico do Semestre Letivo Suplementar. Indicando o início das atividades remotas na UFBA para o dia 8 de setembro de 2020.

Assim, o Congresso UFBA, possibilitou a construção de um rico repositório com temas diferenciados em distintas áreas, com pesquisadores, inclusive internacionais e que podem ser acessados a qualquer momento e em qualquer lugar, contribuindo para a formação daqueles que provocados pelas temáticas, vão em busca de novas informações que podem se transformar em conhecimentos. Mas além disso, se constituiu em um marco na forma de fazer uma universidade em movimento, apesar do distanciamento físico e social.

Desta forma, as *lives* realizadas por diferentes instituições e segmentos são como oásis no deserto provocado pela pandemia do Coronavírus.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Brasília-DF, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345**, de 19 de março de 2020. Brasília-DF, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 356**, de 20 de março de 2020. Brasília-DF, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília-DF, 2020d.

DOMENICI, Thiago. **Faculdades da Laureate substituem professores por robô sem que alunos saibam**. 2 de maio de 2020. Disponível na URL: <http://twixar.me/f21m>. Acesso em: 5 maio 2020.

EDGAR DIGITAL. **Congresso Virtual inova, bate recorde de público e marca a história da Universidade**. 30 de maio de 2020. Disponível em: <http://twixar.me/g31m>. Acesso em: 1 jun. 2020.

GASTAL, Camila Azevedo; PILATI, Ronaldo. Escala de necessidade de pertencimento: adaptação e evidências de validade. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 285-292, 2016. Disponível em <http://twixar.me/931m>. Acesso em: 1 jun. 2020.

GERMANO, Felipe. Bombou na quarentena: porque o Zoom é um desastre de privacidade para você. **UOL**. 2 de abril de 2020. Disponível em <http://twixar.me/rC1m>. Acesso em: 1 jun. 2020.

OMS – Organização Mundial da Saúde. O impacto da pandemia na saúde mental das pessoas já é extremamente preocupante. 14 de maio de 2020. Disponível na URL: <http://twixar.me/J31m>. Acesso em: 25 maio 2020.

LESKIN, Paige. **Instagram Live usage jumped 70% last month**. A psychologist says it's because 'people are not designed to be isolated.' 16 de abril de 2020. Disponível na URL: <http://twixar.me/y31m>. Acesso em: 26 maio 2020.

SILARD, Anthony. **How to Survive the Quarantine without Becoming a ‘Zombie’**. 21 de abril de 2020. Disponível em: <http://twixar.me/z31m>. Acesso em: 25 maio 2020.

TV UFBA. A educação no Brasil em tempos de pandemia e a defesa da educação pública de qualidade em todos os níveis. **Youtube**, 2020a. Disponível em: <http://twixar.me/S31m>. Acesso em: 1 jun. 2020.

TV UFBA. Educação em ciências na Escola no contexto da pandemia: ações da Rede Educa UFBA. **Youtube**, 2020b. Disponível em: <http://twixar.me/X31m>. Acesso em: 1 jun. 2020.

TV UFBA. Formação de professores, educação online e democratização do acesso às redes. **Youtube**, 2020c. Disponível em: <http://twixar.me/j31m>. Acesso em: 1 jun. 2020.

UFBA, Superintendência de Educação a Distância (SEAD). Aprendizagem online em tempos de Pandemia Covid-19. **Estudantes da graduação e pós graduação: Panorama da avaliação preliminar**. 2020a. Disponível em: <http://twixar.me/SK1m>. Acesso em: 1 jun. 2020.

UFBA, Superintendência de Educação a Distância (SEAD). **Diagnóstico das competências digitais dos professores da UFBA: panorama da avaliação preliminar**. 2020b. Disponível em: <http://twixar.me/zK1m>. Acesso em: 1 jun. 2020.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society: Public values in a connective world**. Oxford University Press, 2018.

Recebido em: 15 de Junho de 2020

Avaliado em: 2 de Julho de 2020

Aceito em: 20 de Julho de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaigual CC BY-SA

1 Doutoranda do programa de Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC) da Universidade Federal da Bahia – UFBA. E-mail: biariobahia@gmail.com;

2 Professora do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da UFBA; pós-doutorado em jogos digitais e aprendizagem pela Universidade de Turim. E-mail: lynnalves@gmail.com



EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p164-179



INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA PANDEMIA: UMA ANÁLISE DOS ESTUDOS REMOTOS AO ENSINO FUNDAMENTAL

SCIENTIFIC INITIATION IN PANDEMIC: AN ANALYSIS OF REMOTE
STUDIES TO ELEMENTARY SCHOOL

INICIACIÓN CIENTÍFICA EN PANDEMIA: UN ANÁLISIS DE ESTUDIOS
REMOTOS A LA ENSEÑANZA PRIMÁRIA

Daniel Giordani Vasques¹
Victor Hugo Nedel Oliveira²

RESUMO

O cenário da pandemia do novo coronavírus vem mudando várias práticas sociais no mundo contemporâneo, dentre essas, as práticas educativas. O principal objetivo dessa investigação foi analisar a sistematização das 14 primeiras semanas dos estudos domiciliares da disciplina de Iniciação Científica, organizados pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para tanto, realizou-se um estudo de caso com análise documental nas atividades dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, com um *corpus* composto de 20 atividades que foram analisadas a partir de elementos relacionados aos recursos empregados, ao tipo de atividade proposta, às reflexões solicitadas e ao conteúdo dos materiais. Constatou-se que o recurso mais empregado nas propostas foi o “texto” e que o tipo de atividade que mais ocorreu foram questões dissertativas. As reflexões solicitadas em maior evidência dizem respeito à interpretação de múltiplos elementos. E, por fim, os conteúdos que mais ocorreram estavam relacionados aos conceitos próprios de cada série escolar. É possível considerar, portanto, que os processos de análise dos estudos dirigidos de iniciação científica possibilitaram a visualização dos interesses pedagógicos do trato desse componente, bem como de limitações e possibilidades de trabalho docente em tempos de pandemia.

PALAVRAS-CHAVE

Iniciação Científica. Escola. Ensino Fundamental. Estudos Remotos. Pandemia.

RESUMEN

El escenario pandémico del nuevo coronavirus está cambiando varias prácticas sociales en el mundo contemporáneo, entre ellas, prácticas educativas. El objetivo principal de esta investigación fue analizar la sistematización de las primeras 14 semanas de estudios en el hogar en la disciplina de Iniciación Científica, organizada por el Colégio de Aplicação de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Para ello, se realizó un estudio de caso con análisis documental en las actividades de los grados 8 y 9 de la escuela primaria, con un corpus compuesto por 20 actividades que se analizaron en función de los elementos relacionados con los recursos empleados, el tipo de actividad propuesta, las reflexiones solicitadas y el contenido de los materiales. Se encontró que el recurso más utilizado en las propuestas era el “texto” y que el tipo de actividad que más ocurría eran las preguntas de ensayo. Las reflexiones más solicitadas se refieren a la interpretación de múltiples elementos. Y, finalmente, los contenidos que más ocurrieron se relacionaron con los conceptos específicos de cada grado escolar. Es posible considerar, por lo tanto, que los procesos de análisis de los estudios dirigidos a la iniciación científica permitieron visualizar los intereses pedagógicos de tratar con este componente, así como las limitaciones y posibilidades de enseñar el trabajo en tiempos de pandemia.

PALABRAS-CLAVE

Iniciación Científica; Escuela; Educación Primaria; Estudios a distancia; Pandemia.

ABSTRACT

The pandemic scenario of the new coronavirus has been changing several social practices in the contemporary world, among them, educational practices. The main objective of this investigation was to analyze the systematization of the first 14 weeks of home studies in the discipline of Scientific Initiation, organized by the Colégio de Aplicação of the Federal University of Rio Grande do Sul. Activities of the 8th and 9th years of elementary school, with a corpus composed of 20 activities that were analyzed based on elements related to the resources employed, the type of activity proposed, the reflections requested and the content of the materials. It was found that the resource most used in the proposals was the “text” and that the type of activity that most occurred were essay questions. The most requested reflections concern the interpretation of multiple elements. And, finally, the contents that most occurred were related to the specific concepts to each school grade. It is possible to consider, therefore, that the analysis processes of studies directed to scientific initiation made it possible to visualize the pedagogical interests of dealing with this component, as well as limitations and possibilities of teaching work in times of pandemic.

KEYWORDS

Scientific Initiation. School. Elementary School. Remote Studies. Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019 e na virada para o ano de 2020, o mundo foi surpreendido com a chegada do que hoje já se nomeia “a maior pandemia dos últimos 100 anos”, a partir de uma nova classe do Coronavírus, que causa a doença denominada COVID-19. Distintos estudos (WANG et al., 2020) vêm realizando as primeiras análises dos impactos deste vírus e, igualmente, comprovando a necessidade da tomada imediata de medidas de contenção da proliferação, dentre essas, o isolamento corporal. Diversas ações vêm sendo feitas pelos governos dos países mais afetados pelo vírus até o momento e estudos vêm demonstrando que o afastamento social colabora com o achatamento da curva de contaminação das populações e o limite de acolhimento dos sistemas de saúde (BRASIL, 2020a; SPÓSITO; GUIMARÃES, 2020).

Com o isolamento corporal em vigor, muitas práticas sociais e culturais tiveram que ser repensadas: shoppings foram fechados, para evitar aglomerações; pessoas com mais de 60 anos foram proibidas de circularem nas ruas, por formarem parte do grupo de risco do vírus; comércios não-essenciais igualmente foram fechados, buscando promover o afastamento de pessoas; o teletrabalho (home office) foi instalado em diversas empresas e escolas; universidades tiveram que ser fechadas para, justamente, evitar as aglomerações de estudantes e professores nas salas de aula e outros espaços acadêmicos.

No estado do Rio Grande do Sul e na cidade de Porto Alegre tal cenário não foi diferente: as Portarias 55.128/2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020) e 258/2020 (PORTO ALEGRE, 2020), respectivamente, decretam “Estado de Calamidade Pública”, em virtude da disseminação do novo coronavírus e determinam o isolamento social.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atendendo às demandas dos órgãos competentes, por meio da Portaria 2.286/2020 (BRASIL, 2020b) resolveu que: “As atividades de ensino presenciais no âmbito da graduação, pós-graduação *stricto e lato sensu*, e do Colégio de Aplicação estão suspensas de 16 de março a 05 de abril de 2020, prorrogável”. Tal Portaria tem sido prorrogada, atualmente, até o final de julho de 2020.

Tão logo quanto a referida Portaria fora emitida, a direção do Colégio de Aplicação da UFRGS, juntamente à sua Comissão de Ensino e aos chefes de Departamento, tomou a ação de organizar o que chamaram de “Estudos Dirigidos Remotos”, de maneira a garantir a continuidade do processo pedagógico já iniciado com o ano letivo e, principalmente, garantir o vínculo dos estudantes com a escola e com seus processos de aprendizagem. Assim sendo, os professores foram instruídos para organizarem atividades semanais que seriam postadas no site da instituição para acesso e realização por parte dos estudantes.

No Colégio de Aplicação da UFRGS, optou-se por encaminhar aos alunos estudos dirigidos, os quais tinham a “a ideia básica de preservar o vínculo do estudante com o colégio”, conforme anunciado em mensagem no portal da escola². Dessa forma, os professores de cada componente curricular propunham regularmente, de forma semanal ou quinzenal – a depender do componente, da etapa de ensino e da proposta pedagógica –, uma tarefa de uma página, as quais eram postadas no site da escola para que os alunos tivessem acesso, e, assim, deveria ser respondida diretamente ao professor, por e-mail ou outros meios não presenciais, de acordo com as possibilidades e necessidades dos estudantes.

² Em: <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/>

Apesar de serem poucos, os alunos sem acesso à internet poderiam receber as tarefas impressas presencialmente na escola. Ainda assim, os estudos deveriam ser realizados remotamente a partir de orientações contidas neles. Tal processo produziu, destarte, vasto material pedagógico cuja intenção primeira foi a manutenção de vínculos, mas que pressupôs uma variedade de intencionalidades pedagógicas, mesmo que de forma limitada com a intenção de não acentuar desigualdades de acesso.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, especificamente no 8º e 9º anos, um dos componentes curriculares obrigatórios e regulares da escola denomina-se Iniciação Científica (IC), o qual tem carga horária semanal de quatro períodos. Diversas propostas pedagógicas têm se preocupado com a aproximação dos saberes científicos com a educação básica (KRÜGER et al., 2013; BOCASANTA; KNIJNIK, 2016), bem como com o desenvolvimento da criticidade e da autonomia a partir de aproximações com a ciência (GEWEHR et al., 2016).

A proposta implementada nas séries finais da escola em questão trata, a partir de conceitos direcionadores (“Identidade” no 8º ano e “Espaço-tempo” no 9º ano), os seguintes conteúdos programáticos, os quais constam no programas de estudos (CAP/UFRGS, 2020a, CAP/UFRGS, 2020b): “tipos de conhecimento; metodologia de recolha, organização e análise de dados; construção de argumentos e de estratégias de resolução de problemas; desenvolvimento da cooperação em produções coletivas e desenvolvimento da autonomia e da autoria”.

Nesta lista de intenções e conteúdo, pode-se observar que conhecimentos instrumentais estão ao lado de habilidades gerais desejáveis nos processos educacionais. Tais características, portanto, caracterizam a Iniciação Científica como componente curricular e sobrelevam a sua importância neste contexto específico.

A configuração construída em torno do objeto de estudo desta pesquisa, os estudos dirigidos de Iniciação Científica do 8º e 9º anos, leva em conta as dificuldades e possibilidades dos estudos dirigidos, bem como a relevância e as características do componente curricular naqueles anos escolares. Nesse sentido, o processo de análise de tais documentos auxiliou, no contexto da situação de isolamento corporal, a responder: O que se intenciona ensinar em IC? O que se pode ensinar e aprender em IC? E o que se deve? Quais as dificuldades e limitações? Quais as possíveis facilidades? A partir de tais questionamentos, delimitou-se como objetivo desta pesquisa analisar os estudos dirigidos do componente curricular Iniciação Científica enviados aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

2 MÉTODO

A opção metodológica adotada para a realização da presente investigação foi a amálgama do “estudo de caso” e da “análise documental”. O estudo de caso é abordado por numerosos autores, como Yin (2005), Rodríguez et al. (1999) e Stake (1999), que defendem a ideia de que um “caso” configura-se como algo definido, mesmo que seja em um plano mais abstrato, como uma decisão, por exemplo, que é o caso em tela: a decisão/opção pela realização de estudos domiciliares frente ao fechamento das escolas e universidades em decorrência da pandemia do novo coronavírus e a consequente análise das atividades de IC nesse contexto.

Para Dooley (2002, p. 344) “investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para [...] explorar, ou para descrever um objeto ou fenômeno”. Nessa leitura, estaríamos explorando e descrevendo um fenômeno nunca antes vivido em nossa história recente: a realização de atividades pedagógicas remotas e, em outros casos, até mesmo de aulas na modalidade à distância, em decorrência da impositividade de um isolamento social em face de uma situação de emergência sanitária em acontecimento na maioria dos países do planeta.

Yin (2005, p. 32), por sua vez, ressalta a relevância do contexto em andamento, perante a análise do caso estudado, ao afirmar que: “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real”. Ora, por mais claro que seja o contexto em andamento – pandemia da COVID-19 – sempre é importante que se debruce a devida atenção às consequências empregadas na conjuntura, nesse caso específico, o fechamento de escolas e universidades é a consequência eminente para o contexto em análise.

Esta pesquisa caracterizou-se a partir de uma análise de documentos públicos produzidos e disponibilizados pela instituição em caso. Tal estratégia de produção de dados, recorrente nos estudos sobre o campo educacional, se torna útil ao procurar entender os objetivos, os conteúdos, as formas e as avaliações intencionadas pelas práticas pedagógicas no seio escolar. O *corpus* da análise foi, portanto, o conjunto de 20 atividades solicitadas aos estudantes pelos docentes da disciplina de Iniciação Científica da referida instituição, considerando as atividades dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, nas 14 semanas de atividades na modalidade estudos dirigidos remotos. Cabe ressaltar que em algumas semanas os estudos foram previstos para até duas semanas, caracterizando-os naquele momento como quinzenais.

Tal processo metodológico se define, também, pela análise ser iniciada a partir do momento de levantamento e seleção dos materiais, onde começa a aproximação dos pesquisadores com o objeto de estudo. A partir da seleção, realizou-se a leitura dos 20 estudos dirigidos, com base nos quais foi preenchida uma tabela com as informações extraídas de cada documento: equipe, ano escolar, semana, tipo de atividade solicitada, recursos utilizados, conhecimentos apresentados e reflexões solicitadas. No momento seguinte, os textos recorrentes foram agrupados e gráficos foram construídos de forma a facilitar a discussão. Foram apresentados nos resultados quatro gráficos principais que, em conjunto com outros elementos trazidos no texto, apresentam as intencionalidades, conteúdos e estratégias propostos nos documentos produzidos por tal modo, momentâneo, de ensino.

O presente estudo de caso tem como origem de coleta de dados as fontes documentais que as modernas tecnologias da informação e comunicação nos permitem obter (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010), qual seja: as informações relativas à instituição em análise, um site de acesso público, citado anteriormente, no qual foram postadas as tarefas das disciplinas do currículo escolar, inclusive as de Iniciação Científica, componente curricular em foco.

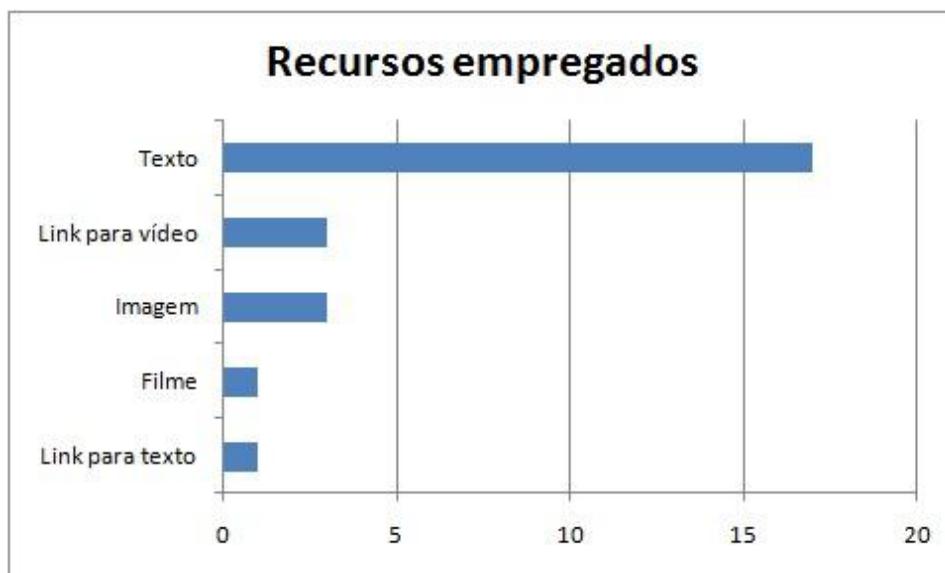
Para garantir os cuidados éticos necessários a qualquer tipo de investigação, foi levada em consideração a Resolução 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a ética na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. No artigo 1º, Parágrafo Único, item II, afirma-se que as pesquisas que utilizam de informações de acesso público não serão registradas

nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP, o que isenta a presente investigação de tal análise. De todas as formas, em garantia ao anonimato dos participantes, os nomes dos professores que elaboraram as atividades apresentadas em site eletrônico de domínio público foram omitidos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação aos recursos empregados nas propostas, foram constatados cinco diferentes recursos, que, ao serem empregados individual ou conjuntamente, somaram 25 ocorrências que compuseram o *corpus* da presente investigação. Em disparada, o uso de texto nas atividades domiciliares remotas apontou no topo do gráfico (n=17). Juntamente ao uso de mapas, outros recursos empregados em menor quantidade foram “*link para vídeo*” (n=3), “*imagem*” (n=3), “*filme*” (n=1) e “*link para texto*” (n=1).

Gráfico 1 – Recursos Empregados



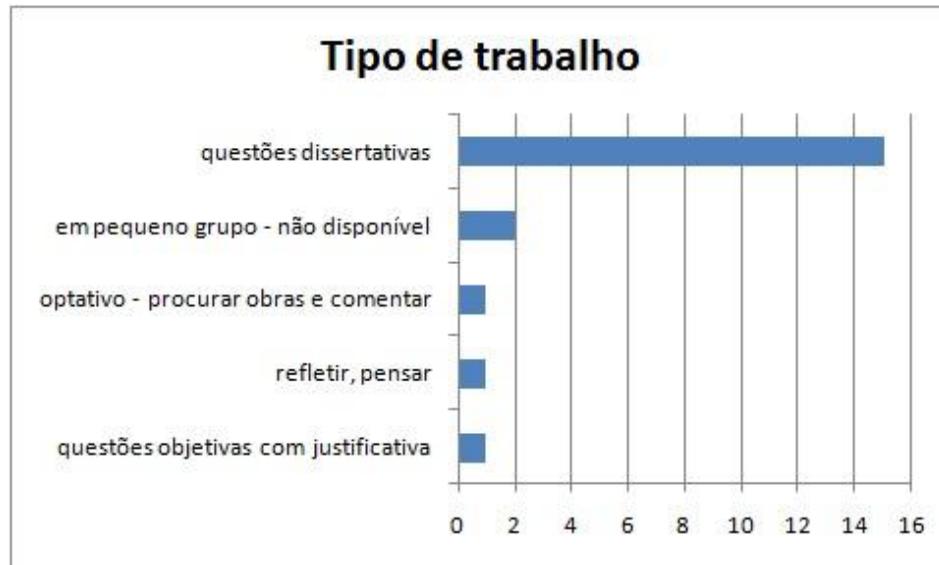
Fonte: Organização dos Autores, 2020.

A diversidade de recursos empregados nas atividades analisadas aponta, igualmente, para múltiplas interpretações. A primeira e mais evidente é o esforço, por parte dos docentes proponentes, em ofertar tal heterogeneidade de recursos didático-metodológicos aos estudantes, em suas atividades encaminhadas. Ao mesmo tempo, é possível constatar a heterogeneidade nas possibilidades de integração de recursos on-line e off-line nas propostas apresentadas, a partir da ocorrência de *links* que indicavam para recursos em outras plataformas virtuais de acesso.

A ideia da escolha de textos enquanto recursos utilizados nas propostas encaminhadas sobre as atividades de Iniciação Científica também tem relação com o necessário incentivo à leitura, ainda mais em se tratando de tópicos relacionados à ciência e seu campo de iniciação enquanto disciplina do currículo escolar. Ainda, havia que se considerarem as possíveis causas de dificuldade no acesso às atividades, uma vez que elas eram encaminhadas pela internet, via site da instituição.

Em relação às atividades que compuserem o *corpus* de análise da presente investigação, pôde-se constatar que o tipo de atividade proposta que mais ocorreu foram “questões dissertativas” (n=15). Nesse modelo, questões eram encaminhadas e, a partir dessas, os estudantes deveriam escrever/dissertar sobre a situação que lhes era apresentada. Na sequência, as atividades em pequenos grupos (n=2), não estavam disponíveis para análise. Em um menor grau foram verificados encaminhamentos de “questões optativas – procurar obras e comentar”; ainda, “refletir, pensar”; e, por fim, “questões objetivas com justificativa”, todos esses com apenas uma ocorrência nas atividades analisadas.

Gráfico 2 – Tipo de trabalho



Fonte: Organização dos Autores, 2020.

A forma mais utilizada enquanto tipo de atividade foi “questões dissertativas”, o que coloca o estudante em papel protagonista em relação à tarefa a ser cumprida. Em um momento atípico como o que se vive, e, em uma situação de apoio pedagógico atípica inclusive, a intencionalidade de que os estudantes sejam protagonistas de sua aprendizagem é considerada de extrema relevância.

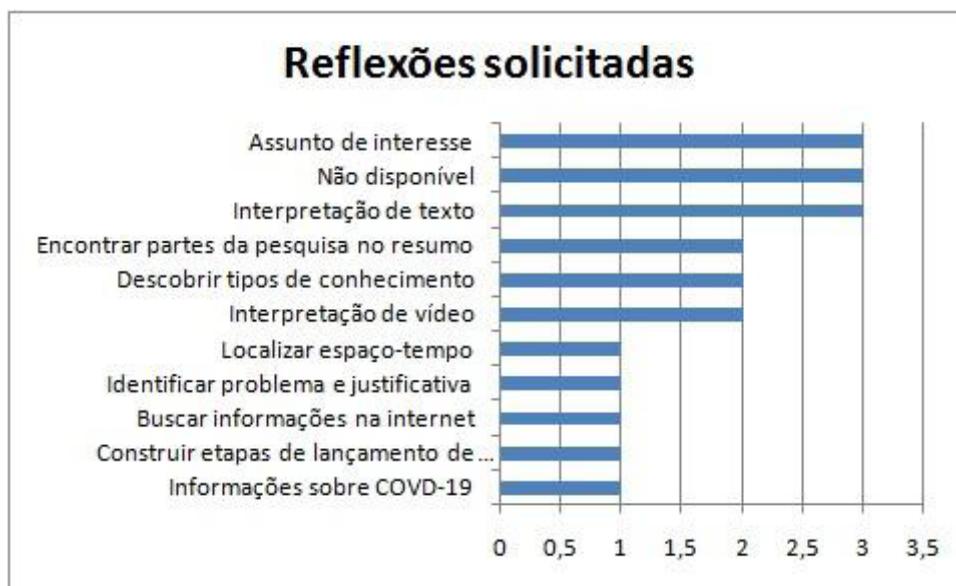
Na medida em que as aulas presenciais não estão ocorrendo e que atividades remotas estão sendo enviadas periodicamente, o exercício da reflexão sobre os temas em análise é fundamental para que os estudan-

tes possam sentir-se integrados ao novo processo e ao novo contrato pedagógico estabelecido. Entende-se, portanto, como um acerto essa escolha metodológica, na medida em que possibilita a produção de novas reflexões por parte do estudante, tanto em relação ao conteúdo, quanto em relação ao método de estudo.

Ao ter em mente que o retorno dos estudantes para seus professores se dava por e-mail, algumas possibilidades e limitações dessa ferramenta para a reflexão aberta, dissertativa, sobre os conteúdos podem ser verificadas. Nesse sentido, relacionar com o incentivo a pensar o fazer ciência para além do instrumental técnico-metodológico, ou seja, provocar discussão a partir de informações apresentadas pelo grupo de professores enquanto suas percepções sobre o tema da ciência.

A seguir, o Gráfico 3 apresenta as reflexões solicitadas pelos professores aos estudantes que constam nos estudos dirigidos, bem como a quantidade de cada uma delas. Tal análise foi construída com base especialmente nos enunciados de solicitações dos professores aos alunos constantes nos documentos analisados.

Gráfico 3 – Reflexões solicitadas nos estudos dirigidos.



Fonte: Organização dos Autores, 2020.

Afora três tarefas nas quais não foram solicitadas ou, ao menos, não estavam disponíveis reflexões aos alunos, outros 17 trabalhos solicitaram alguma forma de ação/reflexão por parte dos estudantes. A descrição das reflexões solicitadas indica que “assunto de interesse” e “interpretação de texto” foram as mais repetidas (três vezes cada), seguidas por “encontrar partes da pesquisa no resumo”, “descobrir tipos de conhecimento” e “interpretar vídeo”, citadas duas vezes cada. Ademais, aparecem com uma referência cada as demandas “localizar tempo-espaço”,

“identificar problema e justificativa”, “buscar informações na internet”, “construir etapas de lançamento de um produto” e “informações sobre COVID-19”.

A análise de tais dados indica que, nas primeiras 14 semanas de estudos dirigidos, as propostas ficaram restritas às etapas iniciais de uma pesquisa. As tarefas de descobrir tipos de conhecimento, identificar problema e justificativa, escolher um assunto de interesse para pesquisa são etapas preparatórias, mas que não se efetivam como o “fazer pesquisa”, que é parte do plano de trabalho de tal componente quando exercido de forma regular.

Dessa forma, pode-se afirmar que a transposição do componente para o formato de estudos dirigidos alterou a execução do conteúdo de forma aos alunos não fazerem pesquisa, ao menos durante o período analisado. Ao mesmo tempo, as tarefas solicitadas também indicam que os alunos foram pouco instrumentalizados para realizarem a pesquisa, parte que, afinal, torna-se fundamental para o fazer científico. A etapa de procedimentos metodológicos, por exemplo, não foi alcançada nos estudos; tampouco o foi a construção de objetivos de pesquisa.

Verificou-se que cinco estudos dirigidos solicitaram aos estudantes formas de interpretação: de texto, com três referências; e de vídeo, com outras duas. Logicamente que a interpretação é parte fundamental na leitura e produção científica, no entanto, tal competência é necessária à maioria dos componentes curriculares, caracterizando-se como uma habilidade transversal. Tais processos interpretativos podem levar, por sua vez, ao que Freire (1996) denomina como “curiosidade epistemológica”, pela qual, quanto mais se exerce a capacidade de aprender, mais se constrói e desenvolve tal curiosidade, que é fundamental para conhecer o objeto em questão.

Nesse sentido, o objeto de estudo da disciplina de Iniciação Científica, apesar de não definido nos programas de ensino (CAP/UFRGS, 2020a; CAP/UFRGS, 2020b), é a “ciência” ou o “fazer pesquisa científica”. Assim, os processos interpretativos que podem conduzir ao desenvolvimento da curiosidade epistemológica devem ser direcionados a tal objeto; nesse seguimento, deve-se reconhecer que as tarefas buscaram conceitos associados com o objeto: espaço-tempo, informações confiáveis e ciência como resolução de problemas. Adiante, tais conceitos são analisados.

Cabe ainda ressaltar que cinco tarefas solicitaram reflexões a partir dos temas transversais intencionados em cada ano de ensino. Desse modo, as três reflexões solicitadas sobre “assunto de interesse” têm relação com o conceito de “identidade”, que é conteúdo programático e tema orientador do componente no 8º ano. Como afirmado no programa, tal componente “promove a reflexão sobre o conceito de identidade, retomando conhecimentos de todas as disciplinas do currículo e oportunizando a escolha de temas individuais de pesquisa”.

As duas reflexões sobre “espaço-tempo” também refletem o interesse deste conteúdo e conceito guia da disciplina no 9º ano e, de modo análogo à proposta para o ano inferior, “promove a reflexão sobre o conceito de espaço-tempo, retomando conhecimentos de todas as disciplinas do currículo e oportunizando a escolha de temas individuais de pesquisa”.

Faz-se necessário, no entanto, refletir sobre os modos pelos quais os alunos recebem e lidam com tarefas que não exigem reflexões – como são as categorizadas como “não disponível” (n=3). De forma a se manter o vínculo do estudante com a escola (o que a escola afirma ser o interesse de tal

estratégia), há de se exigir alguma forma de atenção do aluno ao documento proposto. Assim, urge refletir sobre como manter tal vínculo. A priori, tal associação não se dá de forma automática a partir do envio do estudo dirigido, mas pode sim ocorrer com a troca, diálogo e com a exigência de reflexão.

A noção de cultura (LARAIA, 1986) pode auxiliar a compreender a importância e as estratégias de vínculo e pertencimento a um grupo social. A própria noção de “identidade”, que é tratada como conteúdo e como tema direcionador de tal componente no 8º ano, ajuda a pensar sobre os pertencimentos. Ao não exigir reflexão, tais estudos vão na contramão, tanto dos interesses da identidade como conteúdo do 8º ano, como também da escola ao buscar vínculo. Ao contrário, ela estaria tratada, assim, como um atributo individual.

Para Freire (1996), mais uma vez, a consideração às identidades culturais é fundamental no processo educativo e tal assunção de nós mesmos como sujeitos não é construída simplesmente pelo treinamento do professor ou pela transferência de conhecimentos, mas sim na relação de confiança professor-aluno. No contexto de isolamento, parece fundamental a reflexão, o contato (necessariamente digital), o diálogo, a troca entre estudantes e professores como ato educativo progressista, o que passa pela solicitação de reflexão.

O Gráfico 4, a seguir, descreve os conhecimentos trabalhados nos estudos dirigidos. Para Libâneo (1994), conceitos, conhecimentos, fatos, ideias, princípios, leis, regras, habilidades, hábitos, métodos, valores, convicções e atitudes compõem os conteúdos escolares, desde que organizados pedagógica e didaticamente e com vistas à assimilação e aplicação na vida. As estratégias de análise aqui contemplam elevar o principal conceito/objeto/conhecimento proposto em cada um dos estudos.

Gráfico 4 – Conceitos trabalhados nos estudos dirigidos.



Fonte: Organização dos Autores, 2020.

Alguns conceitos foram trazidos de forma reiterada. Nesse sentido, o conceito “espaço-tempo” foi observado em cinco tarefas para o 9º ano, assumindo metade de todos os estudos desse ano escolar. “Informações confiáveis” e “assunto de pesquisa” tiveram três recorrências cada, enquanto “tipos de conhecimento”, “problema de pesquisa” e “etapas da pesquisa” foram trabalhados em dois estudos cada. Por fim, propôs-se atuar com “pesquisa escolar e IC”, “formatos de texto científico” e “ciência como resolução de problemas” uma única vez.

Os conteúdos programáticos apresentados pelos programas de ensino do componente Iniciação Científica para o 8º e 9º anos são, respectivamente:

Conceito de identidade; tipos de conhecimento; metodologia de recolha, organização e análise de dados; construção de argumentos e de estratégias de resolução de problemas; desenvolvimento da cooperação em produções coletivas; desenvolvimento da autonomia e da autoria. (CAP/UFRGS, 2020a)

Conceito de espaço-tempo em diferentes áreas do conhecimento; metodologia de recolha, organização e análise de dados; construção de argumentos e de estratégias de resolução de problemas; desenvolvimento da cooperação em produções coletivas; desenvolvimento da autonomia e da autoria; construção de materiais para a Mostra PIXEL, no primeiro semestre, e de vídeo no segundo semestre. (CAP/UFRGS, 2020b).

Pode-se observar que as diferenças de conteúdo entre os dois anos escolares se dá na presença dos conceitos direcionadores de cada ano (“identidade” e “espaço-tempo”), na apresentação de materiais para a “Mostra PIXEL” e de vídeo para o 9º ano, bem como na preocupação com os “tipos de conhecimento” no 8º ano. Afora tais especificidades, os demais conteúdos são os mesmos. Nesse sentido, é latente a preocupação dos estudos dirigidos com as diferenciações entre tais “tipos de conhecimento”: pode-se dizer que sete tarefas trataram desse conhecimento, as chamadas “informações confiáveis” (n=3), as denominadas “tipos de conhecimento” (n=2), a que buscou diferenciar “pesquisa escolar e IC”, bem como a que tratou de entender “ciência como resolução de problemas”.

Dessa forma, pode-se afirmar que 40% dos estudos e mesmo alguns do 9º ano – no qual este não é um conteúdo –, trabalharam o princípio de que existem outras formas de conhecer para além do método científico. Há de se estudar quais são os pressupostos teóricos para propor o ensino de conhecimentos não-científicos no componente Iniciação Científica, o que parece um contrassenso. Aparentemente, a única justificativa razoável seria a própria intenção de os estudantes reconhecerem, por contraste, quais são os conhecimentos que são considerados científicos. A normalização de tal prática de modo irrefletido, em tempos de negacionismos científicos e perseguição a acadêmicos, merece a atenção.

Cinco tarefas do 9º ano trabalharam de diferentes formas o conceito “espaço-tempo” que, por si, não pode ser caracterizado como conceito científico, mas que certamente pode ser trabalhado dessa forma a depender da intencionalidade pedagógica e das elaborações didáticas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de tema transversal – ao mesmo modo que “identidade” no 8º ano – que pode estar presente em outras disciplinas, assim, parece fazer sentido em componente de IC se tratado a partir de método reconhecidamente científico.

Os outros oito estudos dirigidos caracterizam-se, por sua vez, por tratar de conhecimentos e definições sobre as etapas iniciais de pesquisa. Dessa forma, “assunto de pesquisa” (n=3), “problemas de pesquisa” (n=2), “etapas da pesquisa” (n=2) e “formatos de texto científico” (n=1) propõem, a seu modo, tratar de conhecimentos específicos da ciência. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que lidam com princípios fundamentais do fazer científico, têm a intenção também de instrumentalizar os estudantes de modo a que esses iniciem a construção de pesquisas individuais, as quais não foram iniciadas até então e que certamente exigiam formas de maior proximidade professor-aluno para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, cabe reconhecer como louváveis as lutas da educação pública pelo acesso a instrumentos educacionais, bem como pela consequente diminuição, ou não aumento, na desigualdade de oportunidades entre os estudantes. A escola analisada, ao reconhecer as precárias condições de acesso à internet e a computador, buscou evitar o agravamento de tais discrepâncias e a escolha por estudos dirigidos, evitar uso de sites nas tarefas e aceitar retorno dos alunos por qualquer rede social foram algumas dessas ações. Por outro lado, dadas as circunstâncias sociais únicas, cabe às instituições educacionais, de forma a evitar tal incremento na desigualdade, proporcionar condições materiais e concretas de acesso à educação remota.

Algumas medidas começam a ser planejadas nesse sentido em universidades públicas. Como exemplo, a UFRGS propôs recentemente a destinação de verbas ao pagamento de internet de alunos de graduação (UFRGS, 2020); porém, a educação básica parece não ter sido contemplada em tal medida. A UFSC, por sua vez, realizou um cadastro com intenção de emprestar *notebooks* a estudantes, inclusive aos do ensino básico, que não têm acesso a tal equipamento (UFSC, 2020). Nesse contexto, tais medidas parecem fundamentais para o acesso e o não agravamento das desigualdades educacionais. No caso em questão, estas medidas podem incidir em práticas pedagógicas que permitam, sem distinção, o uso de instrumentos que privilegiem as relações professor-aluno e, consequentemente, qualifiquem as práticas pedagógicas.

4 CONCLUSÃO

Este estudo procurou analisar os processos pedagógicos empregados nos estudos domiciliares do componente curricular Iniciação Científica. Tal proposta, efetivada em consequência da necessidade de isolamento corporal, foi utilizada pelo Colégio de Aplicação da UFRGS com o intuito de manter o vínculo dos estudantes com a escola. Foram analisados 20 documentos endereçados aos estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, etapa na qual os alunos tinham destinadas quatro horas-aula semanais para tal disciplina quando realizada de forma regular.

As análises de tais produções pedagógicas demonstraram que o recurso pedagógico mais empregado nas propostas foi o “texto”, o que se reflete em função de um incentivo à leitura e tem relação com as limitações impostas pela preocupação com o acesso à internet dos estudantes. O tipo de atividade que mais ocorreu, por sua vez, foram as questões dissertativas, as quais possibilitam maior protagonismo dos estudantes frente a outras formas de atividade.

A análise das reflexões solicitadas aos estudantes indicou certa diversidade. Pode-se verificar que as demandas se caracterizaram por quatro categorias. Algumas demandas se preocuparam com etapas

iniciais e anteriores à efetivação de uma pesquisa (definição de assunto e problema); outros com a interpretação de textos e vídeos; outros, ainda, refletiram sobre os temas direcionadores de tais componentes (“identidade” e “espaço-tempo”). Por último, chamou a atenção a existência de três estudos que não demandaram reflexões dos estudantes, o que possivelmente afrouxam os laços aluno-escola e, conseqüentemente, a manutenção de vínculos, a qual é intencionada pela escola com tal modelo de tarefa.

Os conhecimentos trabalhados nos estudos dirigidos puseram à mostra os conteúdos desse componente nos dois anos escolares analisados, os quais revelaram a importância naquele contexto dos conceitos direcionadores, dos “tipos de conhecimento” para o 8º ano e mais uma vez dos conhecimentos necessários para as etapas iniciais de uma pesquisa. As discussões sobre os tipos de conhecimento a serem trabalhados em Iniciação Científica sugerem, curiosamente, que o método científico não é a única forma de conhecer empregada nesse componente curricular.

Os processos de análise dos estudos dirigidos possibilitaram a visualização dos interesses pedagógicos do trato da IC, bem como de limitações e possibilidades de trabalho a partir desse instrumento, cujo interesse foi a manutenção de vínculos. De modo geral, pode-se afirmar que tal processo pedagógico vem privilegiando conhecimentos anteriores, transversais, ainda iniciais da pesquisa, assim, não atuando com conhecimentos e etapas necessários para a realização de pesquisa científica, como aqueles referentes aos objetivos, métodos, resultados e discussão.

Esta forma de atuação pedagógica cumpre em alguma medida a função de manter vínculos, mas ao mesmo tempo limita os processos de ensino aprendizagem. Como visto no componente em questão, as intencionalidades pedagógicas não perpassaram boa parte dos objetos de estudo da ciência, o que pode ter ocorrido por receio de que tais processos exijam a presença, a atenção e a orientação mais próximas.

Nesse sentido, sugere-se que o componente curricular de Iniciação Científica e a orientação de pesquisas científicas produzidas por alunos da educação básica sejam pensados, nesses tempos de isolamento, em outros formatos, com grupos menores, com presença maior do professor, de modo a não só manter, mas construir vínculos, os quais resultem em processos de ensino-aprendizagem que contemplem os objetos fundamentais para a educação científica.

REFERÊNCIAS

BOCASANTA, D. M.; KNIJNIK, G. Dispositivo de tecnocientificidade e iniciação científica na educação básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 139-158, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 510**, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Protocolo de Manejo Clínico para o Novo Coronavírus (2019-nCoV)**. Brasília, 2020a. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/40249/2/protocolo_manejo_coronavirus_ms.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria UFRGS nº 2286** de 17 de março de 2020. Para fins de intensificar as medidas de prevenção da transmissão da COVID-19. 2020b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/reitoria-institui-portarias-que-regulam-atividades-durante-periodo-de-suspensao-de-aulas>. Acesso em: 24 jun. 2020.

CAP/UFRGS. **Programa de estudos. Iniciação Científica - 8º ano**. 2020a. Em: https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/wp-content/uploads/2019/05/PE_PIXEL_80_IC.pdf Acesso em: 24 jun. 2020.

CAP/UFRGS. **Programa de estudos. Iniciação Científica - 9º ano**. 2020b. Em: https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/wp-content/uploads/2019/05/PE_PIXEL_90_IC.pdf Acesso em: 26 jun. 2020.

DOOLEY, L. M. Case Study Research and Theory Building. **Advances in Developing Human Resources**, v. 4, p. 335-354, 2002.

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

GEWEHR, D. *et al.* Metodologias ativas de ensino e de aprendizagem: uma abordagem de iniciação à pesquisa. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. 225-246, 2016.

KRÜGER, J. G. *et al.* Alfabetização científica com enfoque CTSA: produção de um jornal da ciência no Ensino Médio público. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 3, n. 2, p. 79-97, 2013.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: Revista de educação**, v. 2, n. 2, 2010.

PORTO ALEGRE. **Portaria 258/2020**, de 16 de março de 2020. Determinações da Coordenação de Assistência Farmacêutica sobre o prazo de validade. Disponível em: http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/3249_ce_20200316_executivo.pdf Acesso em: 24 jun. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55.128**, de 19 de março de 2020. Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202003/19125910-decreto-55-128-20.pdf> Acesso em: 24 jun. 2020.

RODRÍGUEZ G.; FLORES, J. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

SPOSITO, M. E. B.; GUIMARÃES, R. B. **Porque a circulação de pessoas tem peso na difusão da pandemia**. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/35626/por-que-a-circulacao-de-pessoas-tem-peso-na-difusao-da-pandemia> Acesso em: 26 jun. 2020.

STAKE, R. Case Studies. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Handbook of qualitative research** Newsbury Park: Sage, 1994. p. 236-247.

UFRGS. UFRGS apresenta plano de assistência estudantil emergencial para retorno das atividades da Graduação. **UFRGS Notícias** 20/06/2020. Em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-apresenta-plano-de-assistencia-estudantil-emergencial-para-retorno-das-atividades-da-graduacao> Acesso em: 26 jun. 2020.

UFSC. UFSC fará registro prévio de estudantes que precisem de empréstimo de computadores e acesso à Internet. **Notícias UFSC** 24/06/2020. Em: <https://noticias.ufsc.br/2020/06/pro-reitoria-de-assuntos-estudantis-fara-registro-previo-de-estudantes-que-precisem-de-emprestimo-de-computadores-e-acesso-a-internet/?fbclid=IwAR0sk3w85QdoCHGE8iKa0knYmxa6oyh3SyNCXualgP9AIW3s2fl55nga3RE> Acesso em: 26 jun. 2020.

VENTURA, M M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

WANG, C. *et al.* A novel coronavirus outbreak of global health concern. **The Lancet** **395**, 2020.

YIN, Rober. **Estudo de caso**. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido em: 29 de Junho de 2020

Avaliado em: 3 de Julho de 2020

Aceito em: 30 de Julho de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaigual CC BY-SA

1 Professor do Departamento de Expressão e Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
E-mail: dgvasques@hotmail.com

2 Professor do Departamento de Humanidades da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
E-mail: victor.juventudes@gmail.com



EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p180-193



DE ENSINO PRESENCIAL PARA O REMOTO EMERGENCIAL: ADAPTAÇÕES, DESAFIOS E IMPACTOS NA PÓS-GRADUAÇÃO

FROM CLASSROOM TEACHING TO EMERGENCY REMOTE TEACHING: ADAPTATIONS, CHALLENGES, AND IMPACTS IN A GRADUATE DEGREE

DE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL PARA EL REMOTO EMERGENCIAL: ADAPTACIONES, DESAFÍOS E IMPACTOS EN ESTUDIOS DE POSGRADO

Humberto Luiz Barros Moraes¹
Solange Melo do Nascimento²
Mário André de Freitas Farias³
Gilson Pereira dos Santos Júnior⁴

RESUMO

A maior pandemia do século XXI foi causada pela proliferação do coronavírus SARS-CoV-2 pelo mundo, que tem afetado os países nos diferentes aspectos da sociedade e impulsionado mudanças emergenciais, inclusive na educação. O principal objetivo deste artigo é discutir as mudanças realizadas nas práticas pedagógicas, durante o processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial na disciplina de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe. Para tanto, o artigo apresenta a metodológica sala de aula invertida com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como forma de adaptação ao ensino remoto emergencial, além das práticas desenvolvidas pelos discentes e docentes da disciplina. Ao refletir as práticas, concluiu-se que, apesar da existência de inúmeros recursos tecnológicos para oportunizar essa forma de ensino, os fatores de ordem socioeconômica e familiar podem comprometer a sua concretização efetiva a fim de alcançar as diferentes realidades dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE

Educação. Ensino Remoto Emergencial. Covid-19. TDIC.

ABSTRACT

The biggest pandemic of the century XXI has been caused by the proliferation of coronavirus SARS-CoV-2 around the world, which affected countries in different aspects of society, and brought us emergency changes, including in the education area. The main goal of this paper is to discuss the changes made in educational practices, during the transition process from classroom teaching to emergency remote teaching in the subject of Educational Practices in Professional and Technological Education of the Master Degree Program in Professional and Technological Education of Institute Federal of Sergipe. Thus, the paper presents the methodology Flipped Classroom, using digital information and communication technologies, as a way to suit the student to emergency remote teaching. Besides, the paper shows practices developed by students and professors of the subject. We concluded that despite the existence of many technological resources to provide this type of education, some socioeconomic and family factors can compromise the implementation of the emergency remote teaching to achieve the different situations of life of the subjects.

KEYWORDS

Education. Emergency remote teaching. Covid-19. TDIC.

RESUMEN

La mayor pandemia del siglo se experimenta debido a la proliferación de coronavirus SARS-CoV-2 en todo el mundo, que ha afectado a países en diferentes aspectos de la sociedad y está impulsada por cambios de emergencia, incluida la educación. El objetivo de este artículo es discutir los ajustes realizados en las prácticas pedagógicas durante el proceso de transición de la enseñanza presencial a la enseñanza remota de emergencia en la disciplina de Prácticas Educativas en Educación Profesional y Tecnológica del Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica del Instituto Federal de Sergipe. Con este fin, el artículo presenta la opción metodológica para el aula invertida con el uso de tecnologías digitales de información y comunicación como una forma de adaptarse a la enseñanza remota de emergencia, además de las prácticas desarrolladas por los estudiantes y profesores de la disciplina y los informes de las experiencias vividas por los sujetos. Al reflejar las prácticas, se concluyó que, a pesar de la existencia de innumerables recursos tecnológicos para proporcionar este tipo de enseñanza, los factores de naturaleza socioeconómica y familiar pueden comprometer la implementación efectiva de esta forma de enseñanza para alcanzar las diferentes realidades de las asignaturas.

PALABRAS CLAVE

Educación. Enseñanza remota de emergencia. Covid-19. TDIC.

1 INTRODUÇÃO

Fevereiro de 2020 ficará marcado na história do Brasil pela entrada no quadro de países afetados pelo Covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, um vírus letal que se propaga rapidamente por meio de gotículas emitidas por pessoas infectadas. A rápida proliferação, aliada ao quantitativo de óbitos e pacientes que necessitam de cuidados médicos especializados, proporcionou um estado de emergência mundial, obrigando os países a decretarem medidas de combate e enfrentamento, seguindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), dentre elas, o distanciamento físico² e a suspensão das atividades comerciais e educacionais na tentativa de conter os avanços do vírus e salvaguardar as vidas dos cidadãos.

Mesmo resistente às recomendações de isolamento emitidas pela OMS, o governo brasileiro suspendeu as atividades presenciais em creches, escolas, universidades, institutos federais e demais espaços formais e não-formais de ensino, públicos ou privados, em março deste ano, e sinalizou o ensino remoto emergencial como alternativa para continuidade das atividades educacionais.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), neste contexto, trata-se da forma de ensino não presencial autorizado pelo Ministério da Educação (MEC), em caráter de excepcionalidade, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020³, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Corona vírus - covid-19”.

Diante da gravidade e incertezas do momento e do respaldo legal do MEC, algumas instituições de ensino optaram por manter as atividades de modo não presencial, por meio do ERE. Desse modo, esta decisão impactou o planejamento e a execução das atividades desenvolvidas pelos professores, tornando essencial repensar as práticas pedagógicas para adaptá-las ao ERE com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Neste percurso, os professores tiveram que refletir sobre as adaptações, os desafios e os impactos advindos das mudanças.

Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir as adequações efetuadas no processo de transição do ensino presencial para o ERE na disciplina de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Neste, os autores apresentam a opção metodológica pela sala de aula invertida com uso das TDIC para adaptação das atividades educacionais ao ERE, além das práticas desenvolvidas pelos alunos e professores.

O restante deste artigo está organizado da seguinte forma: a Seção 2 apresenta as adaptações e planejamento metodológico da disciplina no ERE no cenário da pandemia; na Seção 3, discute-se as aprendizagens, desafios e impactos com o ensino remoto; por fim, a Seção 4 descreve as considerações finais.

2 Optou-se por usar a expressão distanciamento físico a distanciamento social, visto que os indivíduos permanecem socializando por meio das tecnologias digital em rede, a exemplo desta disciplina.

3 Disponível em: <https://bit.ly/31cr8Bn>.

2 ADAPTAÇÕES NA DISCIPLINA PARA CONDUÇÃO NO ENSINO REMOTO

A disciplina Práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica foi ofertada no semestre 2020.1, iniciado em fevereiro, com duração de quatro meses, no formato presencial, tendo dez estudantes matriculados. O planejamento inicial foi elaborado com foco em práticas educativas e estratégias metodológicas presenciais, em sala de aula, que favorecessem a natureza teórica e prática, sendo, portanto, organizada em dois momentos, com professores distintos. O primeiro momento, planejado para o período de 2 de fevereiro a 14 de abril de 2020, tinha como ênfase a fundamentação da disciplina por meio de referências básicas; já o segundo momento, compreendido entre 21 de abril a 16 de junho do mesmo ano, destinava-se aos aspectos práticos da disciplina.

Entretanto, o cenário de pandemia descrito fez com que a Coordenação do ProfEPT se manifestasse quanto à interrupção ou continuidade das atividades de ensino. Após decisão pela continuidade, coube aos professores, em consenso com os alunos, traçarem outros rumos para as disciplinas sob suas responsabilidades. Então, a partir de meados do mês de março, ocorreu a abrupta e desafiadora adaptação das práticas educativas para manter as atividades educacionais em execução. Neste momento, a primeira fase da disciplina Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica já estava sendo concluída, encerrando-se nas primeiras semanas após o início das atividades remotas. Já o segundo momento, teve que ser replanejado para que as atividades fossem adaptadas ao ERE com o uso da TDIC.

Manteve-se, considerando que a disciplina adotava um planejamento inicial favorável ao emprego de métodos ativos na educação escolar, com incentivo à autonomia do aluno na construção dos seus processos de aprendizagem, sua estrutura base e efetuou-se adequações nas estratégias pedagógicas, como a adoção da metodologia de sala de aula invertida com uso de TDIC. Para tanto, foram organizadas discussões semanais, síncronas e assíncronas, mediadas pelos alunos com a orientação e acompanhamento do docente, tendo como ponto de partida as leituras do referencial teórico deste momento da disciplina.

A partir da leitura inicial, oportunizava-se aos alunos a construção colaborativa do conhecimento, incentivando postagens e interações nos fóruns virtuais sobre a temática dos textos, bem como a autoria e o compartilhamento de recursos midiáticos. A culminância ocorria nos encontros virtuais síncronos, cujo objetivo era consolidar os saberes da temática em questão.

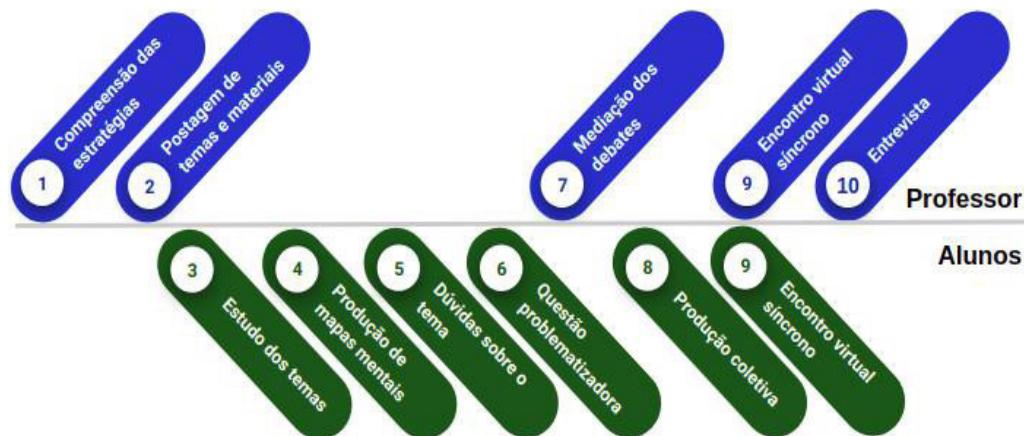
Para Bergmamm e Sams (2018), a sala de aula invertida utiliza problemáticas referentes ao conteúdo explorado, discussão em grupo e foco nos alunos, a fim de promover o efetivo processo de construção de conhecimentos, de modo que, “o que é tradicionalmente feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMAMM; SAMS, 2018, p. 11). Para tanto, esta abordagem recorre aos recursos disponibilizados pelas TDIC a fim de promover a fusão da sala de aula on-line e presencial, neste caso, síncrona e assíncrona.

Faz anos que as TDIC potencializam meios para apoiar a educação e os atores sociais que compõem o contexto escolar e alguns vêm resistindo à sua adesão e inserção nas práticas cotidianas. A pandemia fez

com que os olhares se voltassem para tais tecnologias e percebeu-se que vivencia-se uma sociedade em rede, conforme preconizada por Castells (1999), em que os indivíduos estão imersos no ciberespaço, conforme Levy (1999), agindo, interagindo e proporcionando culturas digitais, “formas de usos e apropriações dos espaços virtuais feitas pelos sujeitos culturais” (LUCENA; OLIVEIRA, 2014, p. 38).

Assim, ao optar-se por uma metodologia adaptada ao contexto da pandemia, que favorecesse a autonomia, a problematização, a aprendizagem colaborativa e a interação entre os alunos por meio das TDIC, buscando também uma aproximação das culturas digitais por estes já vivenciadas, o planejamento da disciplina sofreu adequações e melhorias, mantendo o percurso metodológico ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Percurso metodológico da disciplina



Fonte: Elaboração dos autores (2020).

De acordo com a Figura 1, o primeiro encontro no ERE **(1)** foi destinado à compreensão das estratégias pedagógicas a serem adotadas na nova modalidade. Para a metodologia de sala de aula invertida, foi adotado um guia didático da sala de aula invertida para a Educação Profissional e Tecnológica (NASCIMENTO; SILVA JÚNIOR; FARIAS, 2019). Em seguida, foi apresentado o conceito e exemplos práticos sobre mapas mentais e produção de *podcasts*. O professor disponibilizou, nesta semana, materiais teóricos e práticos sobre a metodologia, mapas mentais e *podcast*, que foram objetos de discussão e práticas durante a primeira semana de ERE.

Semanalmente, o professor postava uma discussão prévia sobre o tema a ser abordado, disponibilizando as leituras obrigatórias ao grupo, cabendo a uma dupla a responsabilidade pela mediação da discussão com suporte do docente **(2)**. Em seguida, os discentes estudavam a temática a partir de materiais disponibilizados no espaço virtual da turma, hospedado no *Google Classroom*⁴ e/ou em outras mídias **(3)**.

⁴ Classroom é uma ferramenta digital para sala de aula virtual, que ajuda professores a gerenciar atividades, distribuir tarefas, enviar feedbacks e compartilhamento de recursos. Disponível em: <https://bit.ly/2BUQ1ZW>.

Cada discente produzia um **mapa mental individual**, para representar a sua compreensão sobre o conteúdo estudado, que era postado pelos autores até a sexta-feira, da referida semana, no tópico correspondente à atividade na sala de aula virtual, no *Google Classroom*, para o compartilhamento com os demais colegas da turma (4). As **dúvidas/questionamentos** relacionados ao tema eram postados em fórum específico ou sanadas na conferência *web* (momento síncrono) (5).

Para incentivar as interações e conduzir a construção colaborativa do conhecimento, a dupla responsável pela mediação do tema semanal elaborava uma questão problematizadora e postava no fórum do *Classroom*, iniciando o debate com a turma (6). O processo de mediação foi acompanhado pelo professor que em diversas ocasiões também pontuou aquilo que considerou relevante e estimulou outras perspectivas de interpretação dos conteúdos (7).

Como parte da produção coletiva, cabia à dupla mediadora da temática semanal o desenvolvimento de um **mapa mental coletivo**, que sintetizava, de modo unificado, os saberes, as discussões e as colaborações de todos acerca do tema. Ademais, esta era responsável pela produção de um *podcast* **semanal** sobre o assunto a ser discutido, inclusive com a possibilidade de dialogar com convidados. Tais produções midiáticas coletivas⁵ eram compartilhadas no ambiente virtual da turma para que todos, alunos e professores, tivessem acesso aos conteúdos (8).

O ciclo de aprendizado da temática semanal era finalizado com um encontro virtual, síncrono, por meio de uma webconferência pelo *Google Meet*⁶, cujo *link* de acesso era disponibilizado no ambiente virtual da turma do *Classroom*. Mediando o encontro, a dupla da semana apresentava o mapa mental coletivo e o *podcast* produzido, convidando o grupo a expor as opiniões postadas no fórum e a contribuir para a construção do conhecimento acerca da problemática. Por fim, o professor apresentava suas considerações e encerrava o encontro (9).

Ao final da apresentação da terceira dupla, foi realizada uma entrevista por meio de um questionário individual, contendo questões abertas e fechadas, com objetivo de compreender como a turma avaliava as ações de adaptação da disciplina durante o processo de transição do ensino presencial para o remoto emergencial, fornecendo indícios sobre os desafios e impactos das mudanças, bem como as principais dificuldades dos alunos diante do ERE (10).

3 APRENDIZAGENS, DESAFIOS E IMPACTOS COM O ENSINO REMOTO

Na disciplina, os alunos foram autores e mediadores de todo o processo de ensino-aprendizagem, estimulando sua autonomia e protagonismo, experienciando as TDIC nas práticas educativas e, ao final, após realização de seis encontros virtuais, os sujeitos tinham produzido um acervo contendo: 50 mapas mentais individuais, cinco mapas mentais coletivos e cinco *podcasts*, bem como uma base de discussão com 118 comentários sobre as temáticas estudadas, conforme ilustrado na Figura 2.

A colagem de imagens ilustrada na Figura 2, demonstra o mural de atividades desenvolvidas, no qual pode ser observado o planejamento da disciplina e o quantitativo de interações (à esquerda), a

5 Uma das produções midiáticas está disponível para acesso público em <https://bit.ly/2DdVKdu>.

6 *Google Meet* é uma ferramenta digital de webconferência. Disponível em <https://meet.google.com/>.

página da atividade temática (à direita) e o cartaz de divulgação do *podcast* produzido pela dupla de mediadores (ao centro).

No período de dois meses, por meio do ERE, foram discutidas seis temáticas, a saber: i) práticas pedagógicas mediadas por tecnologias educacionais; ii) métodos de planejamento para o ensino e a aprendizagem na perspectiva da autonomia; iii) inserção das mídias digitais na prática docente, iv) instrumentos avaliativos nas metodologias ativas; v) metodologias na perspectiva inclusiva; vi) ensino remoto emergencial.

Figura 2 – Mural de atividades, interações e autorias dos alunos

The image shows a screenshot of a Google Classroom interface. On the left, there is a sidebar with a list of activities under the heading 'Atividades'. The activities listed are:

- 04/06/2020 - Atividade TEMA "Um anã..." (10 points)
- 26/05/2020 - Metodologias na perspec... (20 points)
- 19/05/2020 - Instrumentos avaliativos ... (22 points)
- 12/05/2020 - ATIVIDADE: UTILIZAÇÃO de ... (25 points)
- 05/05/2020 - ATIVIDADE PARA TODOS... (26 points)
- Práticas pedagógicas mediadas por te... (15 points)

The main content area shows a selected activity titled '05/05/2020 - ATIVIDADE PARA TODOS: Debate sobre métodos de planejamento e execução das atividades docentes (Humberto e Solange)'. It features a central image of a podcast cover with the title 'Podcast de quarentena' and the subtitle 'métodos de planejamento e execução das atividades docentes sob a ótica do livro Pedagogia da Autonomia'. The cover also includes the names of the presenters, Humberto Barros Moraes and Solange Melo do Nascimento, and a photo of Humberto Barros Moraes. Below the podcast cover, there are student comments and a question posted by a student.

Fonte: Acervo dos autores (2020).

Com relação à TDIC, os alunos experienciaram, diretamente, o *Google Classroom* como ambiente de sala de aula virtual e o *Google Meet* como meio de comunicação síncrono; o *Coggle*⁷ e o *Canva*⁸ como interfaces digitais para produção de mapas mentais e o aplicativo *Audacity*⁹ para edição dos *podcasts*.

Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias educacionais foi o tema de abertura das discussões no segundo momento da disciplina de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, em 28 de abril de 2020. O encontro foi guiado pelo professor para orientar, por meio do exemplo, os alunos sobre a mediação das discussões que eles fariam.

Te-ve-se como referencial os textos de Franco (2016), Nascimento e Azevedo (2017), Nascimento, Silva Júnior e Farias (2019), a temática focou nos impactos do uso das tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas, discutindo, inclusive, maneiras de como incentivar a presença e potencializar o uso dos recursos tecnológicos na sala de aula. Nascimento e Azevedo (2017, p. 70) enfatizam que as transformações tecnológicas enfrentadas pela sociedade atual, refletem diretamente no âm-

7 *Coggle* é uma interface digital para criação de mapas mentais. Disponível em: <https://coggle.it/>.

8 *Canva* é uma interface digital para criação imagens. Disponível em: <https://www.canva.com/>.

9 *Audacity* é um aplicativo para edição de áudio. Disponível em: <https://www.audacityteam.org/>.

bito da educação e que tais reflexos precisam ser incluídos no arcabouço teórico e conceitual na prática educativa, pois, “não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia, é a própria concepção de ensino que tem de repensar os seus caminhos”.

Ao refletir a incorporação das tecnologias na prática pedagógica, seguindo esses pressupostos, foram levantadas questões referentes à “invasão” e à “tendência” tecnológicas no contexto atual da educação e à dificuldade da escola em lidar com a mediação dessas tecnologias tendo em vista, sobretudo, problemas estruturais e o despreparo humano.

Ao se posicionarem sobre o assunto, os alunos citaram a relevância de se considerar a influência dos fatores individuais e coletivos, de cunho socioeconômico, que interferem nas experiências do educador e do educando nos processos de incorporação e uso das TDIC na prática educativa. Esse aspecto, em particular, foi enfatizado na discussão por possuir bastante significância no cenário vivenciado, percebendo-se o ERE como necessário, mas não totalmente exequível devido às desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira.

Assim, sobre essa discussão, pôde-se concluir, conforme a aluna 4, e reiterando Franco (2016), que a incorporação das TDIC nos processos educativos requer que estas sejam compreendidas pedagogicamente, respeitando-se as “especificidades do ensino e da própria tecnologia para garantir que o seu uso, realmente, faça diferença” (ALUNA 4). Essa compreensão pedagógica é o que garantirá que tanto o sistema de ensino, quanto a escola e o seu corpo docente assumirão o compromisso de um planejamento pautado na realidade circunstancial que envolve o ato de educar, pois este não é um fim em si mesmo, mas uma totalidade criada e gerida pelos processos histórico-sociais.

No encontro da segunda semana, 5 de maio de 2020, foram discutidos **métodos de planejamento para o ensino e a aprendizagem na perspectiva da autonomia** tendo como referencial teórico a obra “Pedagogia da Autonomia”, do educador Paulo Freire. Os pressupostos da pedagogia freireana direcionaram a abordagem sobre o planejamento para o ensino e a aprendizagem. Ao afirmar que não há docência sem discência, Freire (1996) deixa claro que tanto o docente quanto o discente estão posicionados como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, não havendo, pois, uma condição de superioridade ou de inferioridade de um para com o outro. Nesse sentido, para o Aluno 1 (2020), “a proposta freireana está centrada numa relação de poder distributiva” na qual “o diálogo é tomado como método”.

Os alunos da disciplina, partindo desse pressuposto, apresentaram reflexões e levantaram questões que somadas constituíram um quadro de análise sobre a prática docente, imbuída de seus desafios e perspectivas, também sobre a condição discente, consideradas as suas singularidades, subjetividades e concretudes que habitam o espaço escolar, se estendem para além dele e vice-versa. Tais colocações transpareceram o entendimento da necessidade mútua que caracteriza os processos de ensinar e aprender na perspectiva da autonomia, pela qual se estabelece uma relação solidária que requer do professor “esforço” e do aluno “empenho”, aspectos estes que, conseqüentemente, devem refletir no planejamento e nos métodos de ensino e aprendizagem.

O cenário de pandemia foi trazido, novamente, para a discussão sobretudo ao se abordar a flexibilidade necessária ao ato educativo na perspectiva da autonomia, sem a qual, qualquer planejamento que se queira elementar tornar-se-á meramente figurativo e inoperante. A abordagem dessa

flexibilidade esteve diretamente associada ao elemento contextual dos sujeitos e à realidade social que os constrói e desconstrói historicamente, como demonstra a realidade contextualizada.

No terceiro encontro virtual, em 12 de maio de 2020, se discutiu a **inserção das mídias digitais na prática docente**, temática que ganhou destaque com a pandemia. A discussão se iniciou com o questionamento da dupla mediadora sobre “[...] como, hoje, no processo de ensino-aprendizagem, efetivamente, ensinar através das TDIC?”. O debate foi pautado nas leituras dos textos de Valente (2014), Lima e Loureiro (2015) e Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017), além de dois vídeos que discutiam os avanços da tecnologia na educação.

A interação produziu 25 comentários que possibilitaram o aprofundamento da temática. Esta, muito provavelmente, será cara à educação nos próximos anos. Apesar de não se tratar de um tema essencialmente novo, foi apenas com o ERE que o uso das TDIC e das mídias digitais passou a ser experienciado, em larga escala, pelos atores sociais do contexto escolar.

Ainda que as TDIC estejam presentes nas culturas digitais vivenciadas por grande parte dos estudantes brasileiros, para que seu uso nas práticas pedagógicas se torne, de fato, eficaz, são essenciais formações iniciais/continuadas de docentes com TDIC, além de adequações didático-metodológicas e sociais. Lucena, Oliveira e Santos Júnior (2017, p. 271) apontam que a discussão sobre o uso das TDIC na formação inicial, quando ocorre, se limita “a uma disciplina que nem sempre é eletiva para alguns cursos”, formando, desse modo, professores que não vivenciaram as TDIC na educação, além disso, ocorre a “falta de políticas públicas para inserção das tecnologias [...] acompanhadas de formação continuada de professores”. Para a aluna 4,

O uso das tecnologias educacionais nunca foi posta à prova tanto quanto agora. As evidências demonstram o quanto nós professores não estamos preparados para o seu uso, bem como a comunidade escolar, sobretudo os pais e/ou responsáveis por nossos alunos.

O comentário expõe as várias camadas que envolvem a implementação das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, sendo uma das mais importantes a formação básica e continuada de professores. Lima e Loureiro (2015, p. 395) reforçam esta ideia quando afirmam que na “contemporaneidade é incontestável a necessidade de se equalizar a formação de licenciandos na construção dos conhecimentos com a sociedade tendencialmente cibercultural”.

O debate foi enriquecido com relatos de experiências dos que atuam ou já atuaram em práticas de ensino com uso das TDIC, os quais apontaram que, apesar destes novos recursos mostrarem-se valiosos, a atuação do docente é o que determina a eficácia de todo o processo.

O quarto encontro foi destinado às discussões sobre os **instrumentos avaliativos nas metodologias ativas**, tendo em vista que a avaliação das aprendizagens é parte integrante do ato pedagógico e, como tal, requer instrumentos condizentes com os objetivos traçados no planejamento. A temática da semana lançou para debate o processo avaliativo no âmbito das metodologias ativas, sendo necessário dialogar sobre os instrumentos avaliativos condizentes com essa proposta metodológica. A discussão contou com a base teórica de Barbosa e Moura (2013), Morán (2015) e Diesel, Marchesan e Martins (2016).

Para Morán (2015, p. 16), a escola padronizada “ensina e avalia todos de forma igual e exige resultados previsíveis”, configurando uma postura que ignora a sociedade do conhecimento e suas interseções com as competências cognitivas, pessoais e sociais, que, para ele, são competências que só se adquire a partir da “proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora”.

Como partida, tomando a afirmação do Aluno 1 (2020) de que

A aprendizagem ativa requer mudanças no processo de avaliação da aprendizagem e seus instrumentos, que não podem mais estar voltados para a memorização de conteúdo, nem os limites do texto do livro didático, entre outras situações vivenciadas pela escola tradicional,

A dupla de mediadores desta semana lançou como questão problematizadora: “Como pensar a avaliação do ensino-aprendizagem e seus instrumentos, na perspectiva da aprendizagem ativa e suas metodologias?”.

As interações enfatizaram a correlação dos métodos ativos com um processo avaliativo de cunho integrativo e sistêmico, no sentido de que possa servir-se de instrumentos diagnósticos, formativos e somativos, em detrimento de um processo avaliativo centrado em métodos de avaliação apenas somativos, de caráter classificatório, descontextualizado e, conseqüentemente, excludente. Nesse processo integrativo e sistêmico, a comunicação aberta e horizontal entre professor e alunos é imprescindível para obtenção de um diagnóstico mais coerente com as realidades e necessidades de cada um em particular e de todos em conjunto.

A discussão, portanto, sintetizou o entendimento de que instrumentos avaliativos coerentes com as metodologias ativas são instrumentos que incluem os alunos a partir do diagnóstico de suas necessidades individuais e, com isso, propiciam a integração dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais para a obtenção sistêmica dos melhores resultados particulares e coletivos.

No quinto encontro, em 26 de maio de 2020, foram discutidas as **metodologias na perspectiva inclusiva** a partir dos textos de Barbosa e outros autores (2017) e Aragão (2017). Ainda, conforme estes autores, o modelo de Educação praticado nas escolas brasileiras ainda é aquele que a tem como reprodutora da chamada violência simbólica. As tecnologias assistivas, por sua vez, têm como objetivo conduzir a promoção da inclusão de todos os alunos na escola oferecendo recursos, serviços e estratégias mais eficazes em cada caso (BARBOSA et al., 2017).

Diante desses temas, a dupla mediadora propôs a seguinte problematização: “como as metodologias ativas podem realmente contribuir para um processo de inclusão que conecte os diversos sujeitos da Escola e corroborem para a construção da aprendizagem significativa de todos?” A discussão impulsionou 20 comentários sobre as possibilidades de alinhamento das tecnologias assistivas e das metodologias ativas no auxílio à educação inclusiva.

As diferentes contribuições trazidas para o debate possibilitaram o consenso entre os alunos de que a resposta ao questionamento perpassa por investimentos em pesquisas, formação continuada de professores na Educação Especial, redução ou flexibilização da carga horária do docente e mudanças atitudinais por parte deste.

No sexto e último encontro, realizado em 6 de junho de 2020, discutiu-se sobre o **ensino remoto emergencial** no Brasil tendo em vista o contexto vivenciado. A discussão partiu da problematização

sobre as estratégias de incentivo e apoio às atividades não presenciais, tendo em vista a sua essencialidade na redução dos efeitos da crise na Educação. Assim, questionou-se sobre o modo como o ERE pode impactar na educação brasileira, considerando sobretudo os processos de ensino e aprendizagem da educação básica. Para tanto, os alunos analisaram notícias veiculadas no país, bem como o Guia COVID – 19 para educação a distância¹⁰, a Nota técnica da Organização Todos pela Educação¹¹ e as Diretrizes para escolas durante a pandemia¹², do Conselho Nacional de Educação.

A desigualdade social brasileira e os seus reflexos negativos foram o ponto central das opiniões. A exemplo do que foi vivenciado por todos os alunos da disciplina Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, percebeu-se que o ensino remoto exige uma estrutura tecnológica básica para sua efetivação. Além disso, é necessário também conhecimento e habilidades para lidar com os recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis para a viabilidade das atividades remotas. No entanto, muitos alunos não têm acesso a essa estrutura básica, também não dispõem desses conhecimentos e habilidades. A situação é mais grave ainda quando se refere a alunos da educação básica da esfera pública.

Ignorar os entraves fixados pelas desigualdades sociais produzirá efeitos ainda mais danosos à saúde da educação pública brasileira e, nesse sentido, não se pode comparar as condições de aprendizagem remota de um aluno de escola pública com as de um aluno de escola privada. Por mais que os órgãos governamentais e outros organismos da sociedade civil tenham se manifestado no sentido de orientar e emitir diretrizes para o funcionamento do ensino, o que se percebeu nos relatos dos noticiários foi um sentimento coletivo de insegurança, apesar de todo o esforço criativo e disposição dos profissionais da educação para enfrentar a situação.

Para o Aluno 3, o ERE vivenciado irá, sem dúvidas, impactar a educação do futuro, porém, não se pode precisar quais serão esses impactos. Enfatiza, ainda, que não é possível pensar as possibilidades tecnológicas sem antes refletir e encontrar soluções para os problemas básicos de que padece a sociedade e que impactam diretamente a educação, impossibilitando que muitos alunos não tenham “as condições necessárias para que esse modelo de ensino se efetive” (ALUNO 3, 2020).

A discussão sintetizou que os impactos sobre o ensino, de modo geral, não foram positivos, entretanto, destacou-se a mudança de postura quanto ao uso das tecnologias na educação. Embora não se trate de uma novidade, até então havia um número considerável de não adeptos à inserção destas no cenário escolar. O contexto de pandemia, contudo, afirmou que muito mais do que elementos intrusos à sala de aula, os recursos tecnológicos são necessários para potencializar caminhos. Para isso, no entanto, é preciso que outras barreiras sejam superadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ensino remoto descrita neste estudo, com ressalva à influente particularidade de tratar-se de uma turma de pós-graduação *stricto-sensu*, demonstra caminhos concretos que possi-

¹⁰ Disponível em <https://bit.ly/2PiCcYd>.

¹¹ Disponível em <https://bit.ly/2XiED1k>.

¹² Disponível em <https://bit.ly/30lnENX>.

bilitaram o ensino e a aprendizagem, não obstante a existência de uma pandemia que atingiu a todos de maneiras diversas.

Ao encarar o novo cenário, os professores da disciplina Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica propuseram aos alunos a continuidade das atividades educativas com o uso das TDIC. Essa adaptação configurou-se claramente como um desafio para todos, pois, tanto professores quanto alunos viram-se desafiados a descobrir, na prática, os rumos do processo. A dialogicidade foi o elemento que norteou a direção que foi seguida.

Ao final, é notório que ocorreram muitos aprendizados com a experiência. Mais do que adaptar-se, houve um processo de reflexão sobre o cenário vivido, concluindo-se que, especificamente no Brasil, as possibilidades para o ensino remoto existem, mas não são acessíveis a todos devido a questões sócio-históricas e estruturais que desequilibram as condições de ensino e aprendizagem, quer em situações consideradas normais ou em cenários adversos como o vivenciado com a pandemia.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, A. S. A dificuldade de aprendizagem da pessoa com deficiência: o processo de inclusão. *In*: SOUZA, R. C. S. (org.) **Perspectivas sobre educação inclusiva**. Aracaju: Criação, 2017. p. 127-139.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Senac**, RJ, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio-ago. 2013.

BARBOSA, S. L. M.; *et al.* O uso da Tecnologia Assistiva em prol da Educação Inclusiva. *In*: SOUZA, R. C. S. (org.). **Perspectivas sobre educação inclusiva**. Aracaju: Criação, 2017. p. 159-173.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DIESEL, A.; MARCHESAN, M. R.; MARTINS, S. N. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Signos**, Lajeado, ano 37, n. 1, p. 153-169, 2016.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set.-dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, E. P. A. **Aplicações escolares do Podcast**. In: Congresso Nacional de Ambientes Hiperfídia para Aprendizagem (CONAHPA). 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, L.; LOUREIRO, R. A integração entre docência e tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de licenciandos. In: Workshop de Informática na Escola, 2015. **Anais [...]**, 2015. p. 395.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, J. M. A. Culturas digitais na educação do Século XXI. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, p. 35-44, dez. 2014.

LUCENA, S.; OLIVEIRA, A. A. D.; SANTOS JÚNIOR, G. P. A web 2.0 e os software sociais: outros espaços tempos multirreferenciais de formação na iniciação à docência. **Whatsapp e educação: entre mensagens, imagens e sons**. Salvador: Ilhéus: EDUFBA; EDITUS. 2017. p. 257-274.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C.A. e MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

NASCIMENTO, E. D.; AZEVEDO, R. O. M. Possíveis articulações entre os conceitos de tecnologia e competências na formação profissional docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, 2017.

NASCIMENTO, R. V.; SILVA JÚNIOR, J. E.; FARIAS, M. A. F. **Guia didático: sala de aula invertida para a Educação Profissional e Tecnológica - Modalidade Subsequente**. Aracaju: Edifs, 2019.

SCHUHMACHER, V. R. N.; ALVES FILHO, J. de P.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **UNIFESO – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

Recebido em: 8 de Julho de 2020

Avaliado em: 13 de Julho de 2020

Aceito em: 30 de Julho de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Graduado em História/Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe – UFS; Mestrando do Programa Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe – ProfEPT/IFS; Servidor Técnico Administrativo da UFS. E-mail: humbertoimb79@gmail.com

2 Graduada em História/Licenciatura – UFS; Mestranda do ProfEPT/IFS; Técnica em Assuntos Educacionais da UFS. E-mail: nangemelo@gmail.com

3 Doutor em Ciências da Computação – UFBA; Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento – UFAL; Especialista em Análise de Sistemas – UCAM; Bacharel em Sistemas de Informação – UNIT; Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) – ProfEPT/IFS. E-mail: mario.andre@ifs.edu.br

4 Mestre em Ciência da Computação – UFCG; Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação – UFS; Bacharel em Ciência da Computação – UNIT; Professor EBTT – IFS. E-mail: gilson.junior@academico.ifs.edu.br



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p194-210



CINCO LIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PÓS COVID-19

FIVE LESSONS FOR SCHOOL EDUCATION AT POST COVID-19

CINCO LECCIONES PARA LA EDUCACIÓN ESCOLAR
DESPUÉS DE LA COVID-19

Bento Duarte da Silva¹
Teresa Ribeirinha²

RESUMO

Este texto aborda a experiência educativa, vivida em Portugal, na sequência da pandemia provocada pelo coronavírus. Com o encerramento das escolas toda a educação escolar presencial foi interrompida, transitando as atividades de ensino-aprendizagem para o mundo digital, processo que designamos de educação a distância – EaD emergencial. Este estudo pretende responder a duas questões: (1) de que forma está a decorrer o processo de EaD emergencial? (2) Que implicações se podem retirar desta experiência educativa para os tempos pós pandemia? Perante o isolamento social e sendo a comunidade em estudo constituída por professores, alunos e encarregados de educação, recorremos ao método da netnografia que permite uma pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo on-line. As fontes de coleta de dados foram diversas, analisaram-se depoimentos nos *media*, participações em *webinars* e aulas on-line, com dinâmicas multifacetadas de observação, desde o modo “silencioso” ao mais “imersivo”. Os resultados indicam que a experiência educativa está a decorrer de forma bastante heterogénea em consequência dos diferentes níveis de apropriação das tecnologias digitais dos docentes e das desigualdades digitais dos alunos. Reconhecida a importância da integração das tecnologias digitais nas ações curriculares, prevê-se, que para os tempos pós-pandemia, a inclusão digital seja uma das prioridades da escola, bem como a convergência da educação presencial e a distância.

PALAVRAS-CHAVE

Educação a Distância. Educação On-line. Educação Escolar em Pandemia. Educação Escolar no Pós Covid-19.

ABSTRACT

This text addresses the educational experience, lived in Portugal, caused by the corona virus pandemic. With the closure of schools, all classroom education was interrupted, moving teaching and learning activities to the digital world, process that we call emergency distance education (EaD). This study aims to answer two questions: (1) how is the emergency EaD process going on? (2) what implications can be drawn from this educational experience for post-pandemic times? In the face of social isolation, and because the community under study is formed by teachers, students and parents, we use the netnography method that allows an observational participant research based on online field work. The data collection sources were diverse, media statements, participation in webinars and online classes were analyzed, with multifaceted observation dynamics, from “lurker” mode to “insider” mode. The results show that the educational experience is occurring in a very heterogeneous way, as a result of the different levels of ownership of teacher’s digital technologies and student’s digital inequalities. Recognized the importance of integrating digital technologies in curricular actions, digital inclusion is expected to be one of the school’s priorities for post-pandemic times, as well as the convergence of classroom and distance education.

KEYWORDS

Distance Education. Online Education. School Education in Pandemic Times. School Education in the Post Covid 19.

RESUMEN

Este texto relata la experiencia educativa vivida en Portugal en el marco temporal de la pandemia causada por el coronavirus. Con el cierre de las escuelas, se interrumpió la educación escolar presencial y las actividades de enseñanza-aprendizaje se transfirieron al mundo digital, propiciando un proceso denominado Educación a Distancia (EaD) de emergencia. Este estudio pretende responder a dos cuestiones: (1) ¿cómo se está desarrollando el proceso de EaD de emergencia? (2) ¿Qué conclusiones se pueden extraer de esta experiencia educativa de cara a los tiempos pospandemia? En la situación de aislamiento social exigida por el estado de alarma, y teniendo en cuenta que la comunidad que se quería analizar estaba compuesta por maestros, estudiantes y tutores, se decidió recurrir al método de la netnografía que permite la investigación observacional participativa basada en el trabajo de campo en línea. Las fuentes de recogida de datos fueron diversas: se analizaron las declaraciones publicadas en los medios de comunicación, así como la participación en seminarios web y en las clases en línea, con dinámicas de observación multifacéticas, desde el modo “silencioso” al “más inmersivo”. Los resultados indican que la experiencia educativa se está desarrollando de forma muy heterogénea como resultado de los diferentes niveles de apropiación de las tecnologías digitales por parte de los docentes y las desigualdades digitales de los estudiantes. Reconociendo la importancia de integrar las tecnologías digitales en las acciones curriculares, se puede prever

que para los tiempos posteriores a la pandemia, la inclusión digital será una de las prioridades de la escuela, así como la convergencia de la educación presencial y a distancia.

PALABRAS CLAVE

Educación a distancia. Educación en línea. Educación escolar en tiempos de pandemia. Educación escolar después de Covid-19.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pelo coronavírus fez parar o mundo, colocou-nos em isolamento e está a ter repercussões em muitas áreas da sociedade. A Educação Escolar é uma dessas áreas, e, praticamente em todos os países, o ensino presencial deixou de ser praticado, passando a Educação a Distância – EaD – a assumir esse papel, em todos os níveis de ensino. É uma situação nunca antes vista, uma EaD emergencial generalizada a todas as crianças e jovens.

Muito se tem debatido sobre as designações e conceitos para esta experiência educativa durante os tempos da pandemia: se Educação a Distância, Educação Remota ou Educação On-line. Pelo facto da generalidade das fontes que usamos para este texto se referirem a EaD vamos usar esta designação no texto: EaD emergencial.

Contudo, se atendêssemos à atribuição de um conceito mais próximo da literatura científica a designação mais apropriada seria Educação Remota, pois o que aconteceu foram orientações momentâneas e pontuais para acudir a uma situação de emergência, ao passo que a modalidade EaD, mais ainda na etapa geracional em que as tecnologias digitais de conexão contínua potenciam a Educação On-line, exige um ambiente de aprendizagem específico (virtual), design pedagógico, produção de material e avaliação digital e on-line, entre outros aspetos, previamente definidos, para que a escolaridade seja desenvolvida nesta modalidade.

A transição das atividades letivas para casa tem mostrado a extraordinária utilidade da Internet, no entanto trouxe inúmeros desafios às instituições, professores, alunos e famílias. Refletir sobre esses desafios é o propósito deste texto, onde procuramos retirar algumas lições para os tempos pós-pandemia.

Na pesquisa, recorreremos a uma forma especializada de etnografia, a netnografia, que utiliza as comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenómeno cultural na internet (KOZINETS, 2014).

O facto da internet se afirmar com artefacto cultural, levando a cultura também para o campo da cibercultura (LÉVY, 2000), é particularmente importante para o método etnográfico uma vez que, deste modo, o uso da internet está diretamente relacionado às práticas dos seus usuários.

Procuramos, desta forma, não só descrever as práticas educativas de professores e estudantes nestes tempos de EaD, reportando eventos e experiências observadas, mas também explicar como essas experiências e dinâmicas se constituíram em teias de significado educacional, de modo a extrairmos orientações para os tempos vindouros.

2 MÉTODO DA PESQUISA

A permanência das pessoas em casa, como consequência da pandemia, fez com que as atividades de ensino-aprendizagem passassem a decorrer em processo de EaD emergencial, também, a pesquisa para a abordagem deste tema apenas pudesse ser feita, recorrendo a fontes on-line. Nesse sentido, o método netnográfico, como abordagem de pesquisa on-line, foi o mais apropriado para a realização deste estudo.

O termo netnografia resulta da combinação das palavras *net* e *ethnography* e descreve o desafio metodológico de preservar os detalhes da observação do acompanhamento de indivíduos em meio eletrônico (BRAGA, 2013).

A netnografia consiste na pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo on-line, “usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (KOZINETS, 2014, p. 62). Não se trata de uma proposta metodológica inteiramente nova, mas sim de uma ampliação das potencialidades do método etnográfico tradicional para contemplar as especificidades do ambiente digital, permitindo o estudo de objetos, fenômenos e culturas que emergem do ciberespaço, por meio da apropriação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

A presente pesquisa analisou, exclusivamente, dados gerados por meio de observações, participações e interações on-line, pelo que estamos perante o que o autor designa de netnografia “pura”.

A netnografia segue etapas de pesquisa. A primeira etapa é dedicada às questões de pesquisa. Neste caso, foram duas as questões de partida:

- 1) Nestes tempos de pandemia, de que forma está a decorrer o processo de EaD emergencial?
- 2) Quais são as implicações teóricas e práticas que decorrem desta experiência educativa, totalmente online, para os tempos pós pandemia?

A segunda etapa diz respeito à identificação da comunidade que, neste estudo, é a comunidade educativa, em particular professores e estudantes e suas famílias (encarregados de educação), procurando perceber como se adaptaram a esta transição da escola para o on-line.

A terceira etapa é da observação participante e coleta de dados, tendo-se recorrido a diversos tipos de participação / observação, desde o “silencioso” ao “insider” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011), conforme estivemos mais distantes ou mais envolvidos em relação à comunidade em observação. No modo “silencioso”, o destaque vai para o manancial de textos coletados em jornais e revistas, em artigos de opinião, depoimentos e entrevistas produzidas por diversos protagonistas da comunidade educativa. Também acedemos a diversos *sites*, em particular ao da Direção Geral da Educação (DGE), com página especial para apoio às escolas (<https://apoioescolas.dge.mec.pt>), a fontes estatísticas, como as produzidas pela base de dados *pordata* (<https://www.pordata.pt/Portugal>), bem como a blogs de comunidades de professores e grupos de *facebook*.

E, visionamos, ainda, aulas lecionadas na televisão na programação “Estudo em Casa” (<https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa>) idealizadas e produzidas para este tempo específico. Já no modo de

participação “insider”, estivemos envolvidos em algumas comunidades, o destaque incide na nossa qualidade de docentes e pesquisadores da temática. Como refere Kozinets (2014, p. 61), a acuidade do pesquisador é também uma condição para a qualidade do empreendimento etnográfico. Assim, um dos autores do texto tinha em curso uma pesquisa de investigação ação, numa turma de 10º ano, e viu-se fortemente implicado com esta transição. Além disso, o autor é também encarregado de educação de um aluno do 6º ano de escolaridade.

Em relação ao outro pesquisador, foi docente universitário, é membro de um Centro de Investigação em Educação e membro de um Centro de Competência em TIC na Educação tendo, portanto, uma larga experiência de prática e de pesquisa em educação on-line. Nesse sentido, participou em duas webinar como palestrante, afins ao tema desta pesquisa, sobre os temas “Estudos domiciliários em Portugal em tempos de pandemia” (https://www.youtube.com/watch?v=bE2gC_W9l4M) e “O que esperar do Ensino e da Aprendizagem pós Covid-19?” (<https://youtu.be/aJgQiMKEx8>), onde teve oportunidade de refletir com várias professores e estudantes sobre as experiências educativas em tempo de pandemia.

Portanto, ambos os pesquisadores estão imersos nesta nova realidade, com participação ativa, fato que, se por um lado pode levar à revelação da subjetividade dos pesquisadores, também lhes permite ter um melhor entendimento sobre os novos fenômenos, seus significados e implicações para as práticas educativas que daí poderão decorrer.

Na quarta etapa da pesquisa procedemos à análise de dados e interpretação dos resultados, recorrendo a uma abordagem qualitativa dos dados e triangulando diversas fontes de observação.

Por fim, na quinta etapa procedemos à redação e relato dos resultados da pesquisa focando-nos, de modo particular, nas implicações teóricas e práticas que esta experiência educativa poderá ter para os tempos pós pandemia. Cientes que a qualidade da pesquisa netnográfica decorre dos padrões etnográficos tradicionais: coerência, rigor, conhecimento, ancoramento, inovação, ressonância, verossimilhança, reflexividade, práxis e mistura (KOZINETS, 2014), estes representaram uma orientação pragmática que se procurou seguir ao longo deste trabalho.

3 RESULTADOS

3.1 CONTEXTO E CRONOLOGIA DOS ACONTECIMENTOS

Esta contextualização pretende descrever alguns números sobre o território português para se perceber a incidência e afetação da pandemia no sistema escolar.

Portugal é um país com uma área geográfica de 92.212 km², com uma população de 10.28 milhões de habitantes (em 2019), tinha 4.043.726 famílias (dados do censo de 2011) e em 2018 tinha 5.954.548 alojamentos familiares (base pordata). Em termos escolares, considerando o agregado dos regimes público e privado, existiam 2.006.479 crianças e jovens a frequentar os diversos níveis de escolaridade (base pordata, 2019). Atendendo apenas aos níveis de ensino não superior (pré-escolar, básico e secundário) existem 1.628.985 alunos, 146.830 docentes em exercício e 8.469 escolas que foram afetados pelos efeitos da pandemia.

Com o aparecimento das primeiras pessoas infetadas com a covid-19, a 2 de março e face à evolução do contágio, a 16 de março (próximo do final do 2º período letivo) o governo decidiu encerrar as escolas dos níveis de ensino pré-escolar, básico e secundário, e, gradualmente, as instituições de ensino superior foram tomando a mesma decisão.

Por causa da evolução da pandemia, a 19 de março o governo decretou o estado de emergência (que durou até 2 de maio), definindo o encerramento de todos os setores da sociedade, exceto os essenciais à vida. Logo se percebeu que as escolas iriam permanecer encerradas e a EaD emergencial seria a alternativa para 3º período, que iniciava a 14 de abril.

3.2 A EXCLUSÃO DIGITAL

Para uma resposta à altura da exigência da EaD seria necessário que cada aluno possuísse um computador com ligação à internet.

Em 2019, 80,9% dos agregados familiares tinham acesso à internet em casa, número que subia para 94,5% nas famílias com crianças até aos 15 anos (INE, 2019), pois a aquisição da tecnologia (computador e internet) está fortemente relacionada com a aprendizagem e com as tarefas escolares dos jovens (PEREIRA; SILVA, 2009). Ora, esses 5,5% das famílias, com crianças até 15 anos, que não têm internet em casa, representam cerca de 50 mil alunos em exclusão digital.

Além do acesso, havia a questão das competências como a literacia digital. Neste âmbito, os estudos efetuados recentemente não são nada promissores (FRAILLON; AINLEY; SCHULZ; FRIEDMAN; DUCKWORTH, 2018). Os autores aplicaram um inquérito a 46 mil estudantes com idades entre os 13 e 14 anos, em 14 países, entre os quais Portugal. Os resultados indicam que 98% dos jovens não conseguem avaliar se a informação on-line é fiável e apenas 2% estavam no nível 4 de competências (o mais elevado da escala), ou seja, com capacidade para avaliar criticamente as informações e criar produtos de informação, havendo 25% de jovens que só consegue executar “tarefas elementares”, tendo um conhecimento funcional dos computadores (nível 1 “básico/funcional”). Estes dados corroboram a tese do recente livro coordenado por Lluna e Pereira (2017) quando afirmam “los nativos digitales no existem”. O depoimento do docente Paulo Guinote, em “primeira mão”, no Jornal de Letras (edição de 1.07.2020; <https://guinote.wordpress.com/2020/06/18/o-texto-deste-mes-para-o-jl-educacao/>) é elucidativo a este propósito:

Mesmo quando se pede apenas [], que um trabalho manuscrito seja fotografado e anexo no espaço certo de uma “sala virtual”, em grande parte dos casos a imagem surge desfocada ao ponto de ser ilegível, está anexada da forma que calha ou, no limite, nem aparece, porque o aluno se esqueceu de guardar o anexo e mandou entregar o trabalho sem qualquer documento. [] A literacia digital para o lazer e diversão é uma coisa bem diversa da necessária para aceder a conteúdos educacionais e usá-los como base para desenvolver novas aprendizagens.

E as competências digitais dos professores? Se tomarmos como referência os resultados de uma pesquisa a professores do ensino superior do Brasil e Portugal (amostra de 505 docentes), por meio

da aplicação da escala AliDiP – Avaliação da Literacia Digital para Professores (JOLY et al., 2014), verificamos que a maioria dos docentes apresenta um bom desempenho na utilização pessoal (uso no quotidiano) das TDIC, mas ainda está num processo de desenvolvimento quanto às suas competências de desempenho na gestão pedagógica.

A transposição do uso pessoal das tecnologias, para o uso pedagógico é a etapa mais complexa na integração das TDIC na Educação, entendendo os autores do estudo que os professores necessitam de melhorar a sua formação no domínio de competências mais avançadas, com foco particular na sua utilização pedagógica numa perspetiva criativa, inovadora e transformadora.

3.3 AS RESPOSTAS

Desde o primeiro dia de encerramento das escolas até final do 2º período letivo (27 de março) percebeu-se que as respostas teriam que ser variadas, apontando muito para a capacidade de gestão pedagógica das escolas. Assim, enquanto a DGE elaborava orientações genéricas para a resposta educativa à Pandemia, as escolas iam, por um lado, fazendo o levantamento dos alunos com necessidades de apoio em computadores e internet, e, em simultâneo, reprogramando as atividades para o 3º período letivo e concebendo planos de EaD emergencial.

Um dos princípios orientadores foi que a turma de origem devia ser mantida e as escolas e os professores deveriam mobilizar-se para assegurar um contacto regular com os alunos, pelos meios disponíveis, acompanhando o seu bem-estar e o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Para apoio às atividades escolares, pensando sobretudo nos alunos sem acesso à Internet em casa (estimados em 50 mil), o Ministério da Educação (ME) estabeleceu uma parceria com o serviço público de televisão para transmitir um programa com conteúdos pedagógicos do ensino básico, a que deu o nome de “#EstudoEmCasa”. Este programa começou a ser emitido a 20 de abril e funcionou de 2ª a 6ª, das 09:00 às 17:50 horas, até final do ano letivo (26 de junho), com aulas de 30 minutos que contemplavam conteúdos das várias disciplinas (<https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa>)

De uma forma geral, os depoimentos sobre o programa são bastantes positivos e as taxas diárias de visionamento do programa são elevadas (cerca de 70 mil pessoas), a maioria são alunos dos 4 aos 14 anos, mas também público adulto (média semanal de 20 mil pessoas em idade ativa), que aproveita o programa para atualizar e ampliar os seus conhecimentos (reportagem do Jornal Expresso, de 13 de junho, “os alunos mais velhos da nova telescola”; <https://expresso.pt/sociedade/2020-06-14-Os-alunos-mais-velhos-da-nova-telescola>). O “#EstudoEmCasa”, embora não tenha sido “desenhado para adultos”, pois “do ponto de vista da linguagem, dos conteúdos, da intencionalidade, foi pensada para crianças”, não deixará de ter “impacto positivo” para todos os que acompanharem o programa (Licínio Lima in Jornal Público, de 21 de abril, “Os adultos também vão aprender com aulas através da televisão”; https://cied.uminho.pt/sites/default/files/202004/ClippingPdfRequestHandler.aspx_.pdf).

De acordo com as orientações, o “#EstudoEmCasa” deveria ser um recurso para complementar o trabalho dos professores, devendo ser incluído nas medidas previstas no plano de EaD de cada escola.

De seguida, descrever-se-ão as dinâmicas de trabalho de duas turmas, uma do 6º ano, onde foi integrado o “#EstudoEmCasa” e outra de turma do 10º ano de escolaridade. Em ambas as turmas, um

dos autores teve uma participação envolvida, de tipo “insider”, ora como encarregado de educação ora como docente/ pesquisadora.

Na turma de 6º ano de escolaridade, o cronograma semanal tinha uma mancha horária das 9:40 às 12:50 horas e das 15:00 às 16:30 horas. Todas as disciplinas (12) tinham aulas de 30 minutos, distribuídas semanalmente. Por dia, os alunos tinham um total 3 horas de trabalho escolar (aulas), abrangendo 6 disciplinas. No respetivo horário, constavam as aulas do programa “#EstudoEmCasa” e as restantes eram de contato com os professores da turma, havendo aulas na forma de comunicação assíncrona e síncrona, usando diversas plataformas para o efeito: *Zoom*, *Google Classroom*, Escola Virtual e Aula Digital.

Em “primeira mão”, como encarregado de educação de um aluno da turma, tive que o acompanhar nas tarefas escolares e era, frequentemente, solicitada a minha presença, observando que ele não tinha autonomia cognitiva e comportamental para realizar o trabalho escolar sozinho. Os alunos da turma usavam quatro plataformas diferentes, o que dificultava a familiarização com estes recursos digitais dadas as suas especificidades de funcionamento. Foi, portanto, um processo difícil de gerir, particularmente nos primeiros dias, pois a falta de autonomia e de literacia digital impedia os alunos de aplicarem os seus conhecimentos, com o uso das tecnologias, nas situações de aprendizagem.

Entendemos que, generalizando, o papel dos pais foi fundamental, aspecto que é salientado por Ana Bettencourt, ex-presidente do Conselho Nacional de Educação, em artigo publicado no jornal Público, no dia 30 de maio (<https://www.publico.pt/2020/05/30/opiniaopiniaodesconfinar-escola-1918184>):

O papel dos pais mudou profundamente nestes tempos. Muitos deles, tantas vezes criticados pelo seu afastamento da escolaridade dos educandos, assumiram em casa, em confinamento, uma diversidade de situações como tutores, como “explicadores”, como professores, sobretudo das crianças mais novas, que requeriam uma maior assistência.

O relatório da Organização dos Estados Iberoamericanos também realça o importante papel dos pais no período de quarentena, no entanto, salienta que os diferentes níveis de escolaridade das famílias podem aumentar as diferenças entre os alunos (SANZ; GONZÁLEZ; CAPILLA, 2020).

Na turma do 10º ano de escolaridade, o plano de trabalho contemplava 8 disciplinas, com horário diário de 270 minutos a abranger 3 disciplinas, com aulas 90 minutos cada. A mancha horária era das 9:00 às 12:30 horas, e das 14:30h às 16:00 horas. Cada professor podia optar por modo de comunicação assíncrono, síncrono ou misto, recorrendo a diversas tecnologias desde plataformas e-learning ao correio eletrónico, mas também ao telefone e mesmo correio postal quando os alunos não tinham possibilidade de conectividade a Internet.

Em “primeira mão”, como docente da turma, ouvi frequentemente a queixa dos alunos no que se refere ao tempo excessivo de aulas síncronas por dia, à transposição do modelo de aula presencial para o on-line e à não uniformização dos meios de contacto entre os vários professores da turma e alunos.

Refira-se que os tempos de trabalho diário, neste modelo de EaD de emergência estiveram de acordo com os tempos máximos recomendados pelo grupo de educação da Universidade de Illinois (EUA) que elaborou um conjunto de recomendações (ISBE, 2020), indicando os tempos mínimos e máximo de envolvimento dos estudantes em atividades de aprendizagem remota. Para o 6º ano, os tempos podem

variar entre 90 a 180 minutos, com aulas de 30 minutos, o que foi cumprido. No entanto, para o 10º ano, os tempos podem variar entre 120 e 270 minutos, com aulas de 45 minutos, embora o total esteja de acordo com o recomendado, a duração de cada aula duplicava o tempo recomendado.

Com o término do 3º período é possível fazer um balanço desta experiência educativa. O depoimento de uma professora, Maria Coelho, ao jornal Público (de 15 de junho) dá bem ideia das dificuldades e do que foi possível fazer (<https://www.publico.pt/2020/06/15/sociedade/reportagem/maria-reinventouse-professora-escolas-1920302>):

Ao mesmo tempo que procurava dar rumo a uma vida que agora acontecia exclusivamente dentro de quatro paredes, Maria tentava gerir o *tsunami* do ensino à distância. “Montar um sistema de raiz, as escolas não estavam preparadas para isso, e rodeada dos meus três filhos. Foi horrível, mas não fiquei bloqueada.

Um inquérito on-line, realizado em maio, sobre as perceções dos docentes em relação à EaD de emergência, respondido por uma amostra de 3.548 professores (2,4% população) dá-nos uma possível avaliação quantitativa que estes fazem da experiência (FENPROF, 2020). Até meados de maio, apenas 42,2% dos docentes tinham conseguido contactar todos os alunos, ou seja, mais de metade dos docentes ainda não tinha conseguido contactar com todos os seus alunos, pois estes não estavam contactáveis pelos meios que impunham a EaD emergencial.

Os recursos mais utilizados para comunicar com os alunos, foram: plataformas digitais (89,3%), e-mail (85,2%), papel (15,4%), telefone (9,6%) e redes sociais (6,6%). Sobre os conteúdos lecionados, 70,5% dos docentes lecionou conteúdos novos, por pressão das escolas, de acordo com orientações do ME, e cerca de 30% dos docentes dedicou-se a reforçar conteúdos que já tinham sido trabalhados em sala de aula.

Relativamente às sessões do #EstudoEmCasa, 51,8% dos docentes consideraram que foram “boas” ou “muito boas”, havendo 40,5% que as consideraram “insuficientes” devido à falta de informação prévia sobre os conteúdos de cada emissão, tendo, por isso, dificuldade em preparar devidamente a atividade direta com os alunos de forma a aproveitar melhor o seu teor. No que concerne ao apoio que tiveram, o maior destaque vai para os pais/encarregados de educação (91,5%) e em último lugar o ME (19,3%).

De um modo geral, as respostas foram bastante heterogêneas, pois a integração das tecnologias digitais nas ações curriculares não era uma prática pedagógica generalizada nas escolas e as taxas de inclusão digital dos alunos tinha *deficits* consideráveis. As implicações teóricas e práticas para os tempos pós pandemia resultantes da análise destas respostas serão apresentadas de seguida.

3.4 IMPLICAÇÕES (LIÇÕES) FUTURAS

3.4.1 Reconhecimento do Trabalho dos Professores

A primeira lição é sobre o papel vital que os professores desempenham no processo educativo. Durante a pandemia o seu empenho foi determinante para ultrapassar as dificuldades e implementarem a EaD emergencial. O depoimento da professora Maria (de educação artística), já citada neste texto, é

bem elucidativo: “Nunca fui muito de vídeos, powerpoints, queria que eles me vissem a desenhar no quadro. Isto tirou-me o tapete completamente”, ou seja, a professora Maria usava, preferencialmente, uma pedagogia centrada na oralidade e no uso do quadro. “Agora precisas da tecnologia, reinventa-te”. A professora ultrapassou os obstáculos, encarando-os como desafios, sendo mobilizada pelo fato de muitos alunos, na fase da quarentena, não terem materiais com que trabalhar. E, reconhece, que também começou a trabalhar mais com os outros colegas do seu grupo disciplinar, “estamos mais unidos”.

O quadro de dificuldades com que muitos professores se depararam foi ultrapassado com a vontade de aprender e de trabalhar em equipe com os outros colegas, pois a “vontade de aprender” é um dos principais atributos para que os professores se motivem a usar as tecnologias nas suas práticas pedagógicas (MCDUGALL; TURKOGLU; KANIŽAJ, 2017). Um exemplo de entreatura é o grupo E-learning-Apoio, criado no *Facebook*, no dia 14 de março, para apoio aos professores na EaD de emergência, tem atualmente 30 mil membros, havendo cerca de 400 publicações por dia.

Assim, esta primeira lição consiste em valorizar o papel social e educativo dos professores, vendo-os como profissionais reflexivos e construtivos, capazes de diagnosticar situações curriculares complexas, de tomar decisões adaptadas a realidades concretas e diferenciadas e capazes de recriar e melhorar as suas próprias ações pedagógicas.

3.4.2 Aprofundar a Dimensão Digital e Online das Escolas e da Sociedade

Desde meados da década de 1980 que estava em curso uma verdadeira revolução tecnológica no domínio das TIC, que acelerou decisivamente, no início da década de 1990, com a criação do sistema de informação *world wide web*. Daí que não seja de estranhar que, com a Galáxia Internet, a vida no ecrã passasse a fazer parte da nossa realidade e que ocorressem várias transformações na sociabilidade desta “Sociedade em Rede” (CASTELLS, 2002).

Na entrada do século XXI este processo de digitalização da sociedade teve um crescimento exponencial, fruto, por um lado, do desenvolvimento da web e do desenvolvimento das tecnologias móveis, a par das redes sem fios. Como consequência, vivemos num tempo comunicacional marcado pela conectividade, mobilidade e ubiquidade. Manuel Castells (2020, on-line), em um artigo recente a respeito destes tempos de pandemia, intitulado *O digital é o novo normal*, esclarece que o “nosso mundo é e será necessariamente híbrido, feito de realidade carnal e realidade virtual. É uma cultura da virtualidade real, porque essa virtualidade é uma dimensão fundamental da nossa realidade”.

Na educação escolar o processo de digitalização também foi gradualmente chegando. Segundo Silva (2001), o processo iniciou-se em meados da década de 1980, com o projeto Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização (MINERVA) e teve como objetivo a “introdução, de forma racionalizada, dos meios informáticos no ensino não superior”.

Prosseguiu, em 1997, com o lançamento de dois programas, o “Programa Nónio - Século XXI” e o “Programa Internet na Escola”, já com especial incidência nas tecnologias multimédia e nas redes de comunicação (Internet). E culminou com o Plano Tecnológico para Educação (2007-2010), com o objetivo de “transformar as escolas portuguesas em espaços de interatividade e de partilha sem bar-

reiras, preparando as novas gerações para os desafios da sociedade do conhecimento” (<https://www.dgeec.mec.pt/np4/243.html>).

A pandemia veio, de fato, por à prova essas competências digitais das novas gerações e mostrar a grande utilidade da Internet, pois foi a digitalização que permitiu a sobrevivência da escola. A lição a retirar, vivendo nós num mundo híbrido, num fluxo entre o real e o virtual, é que o digital não pode ser negligenciado, antes reforçado, para que, quando ameaças como a atual pandemia surgirem sobre nossas vidas, possamo-nos rapidamente adaptar.

3.4.3 Promover a Inclusão e Transição Digital

Decorrente do ponto anterior, é importante que as pessoas possuam as tecnologias digitais adequadas. Apesar do acesso e uso da Internet ter sido acrescentado à Carta dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Resolução A/HRC/32/L.20 em julho de 2016 (<https://undocs.org/A/HRC/32/L.20>), a nível mundial apenas 59,6% da população tem acesso à Internet, segundo dados do portal *internet world stats* (<https://www.internetworldstats.com/stats.htm>). Os 40,4% infoexcluídos representam 3.148.721.643 pessoas e a geografia da infoexclusão revela que o continente africano possui 60,7% habitantes infoexcluídos.

Em Portugal, segundo dados do portal *pordata*, em 2019, 80,9% dos agregados familiares tinham acesso à Internet nos domicílios. Esta taxa revela que existiam 1.137.318 (19,1%) alojamentos familiares sem Internet em casa. O que, de certa forma, explica as dificuldades de contatos dos professores com os alunos, conforme observamos no inquérito promovido pela Federação Nacional dos Professores (FENPROF, 2020).

As pessoas em casa, em regime de teletrabalho e EaD emergencial, usaram os seus próprios dispositivos, fato muitas vezes referido nos depoimentos dos professores, como é evidenciado neste comentário ao inquérito (FENPROF, 2020, p. 17):

Todos os recursos utilizados por mim foram comprados/pagos por mim: computador, internet e telefone. Nunca ninguém me perguntou se eu queria ou podia utilizar o meu computador e/ou telefone... marcaram as aulas síncronas sem ouvir os professores. Em casas com computadores partilhados é um problema.

Ora, se o fenómeno *Bring Your Own Device* (BYOD) é considerado como um dos principais movimentos com impacto na educação nos próximos anos, porque oferece aos professores e aos alunos a possibilidade de usar os seus equipamentos tecnológicos, permitindo alcançar o tão desejado nível de penetração da tecnologia na educação (um dispositivo por aluno), também é certo que transfere para as famílias e professores os custos da aquisição dos equipamentos e da conexão à internet.

O acesso é fundamental e é condição necessária para minimizar a brecha digital primária, mas não é suficiente. É necessário que seja acompanhado de saberes e competências, para que se faça um uso confiável e crítico das TIC. É aqui que a escola é uma das principais instâncias no combate à infoexclusão, seja enquanto fator de *inclusão digital primária*, facilitando acesso a jovens que, de ou-

tra forma, dificilmente teriam essa possibilidade pelas desigualdades sociais e econômicas de suas famílias, seja enquanto promotora do desenvolvimento pleno da literacia digital se souber integrar curricularmente as TIC nas aprendizagens essenciais (PEREIRA; SILVA, 2009).

3.4.4 A importância Vital da Escola (presencial)

Decorridos três meses de isolamento há uma sensação geral de necessidade de regresso à escola, às atividades presenciais. Esta ausência forçada dos jovens da escola poderá, de certa forma, contribuir para aumentar a sua satisfação em frequentá-la. Um estudo de 2018, elaborado no âmbito da Organização Mundial da Saúde (OMS), com foco na saúde e o bem-estar dos adolescentes, com inquérito aplicado a 227.441 jovens, entre os 11 e 15 anos de idade, em 45 países, mostrou que a satisfação dos jovens relativamente à escola é muito baixa: no conjunto dos países, apenas 21% dos jovens “gostam muito” da escola.

Em Portugal, apenas 9,5% dos jovens com 15 anos de idade manifestaram esse grau de satisfação. Verificou-se, ainda, que a insatisfação aumentou, de 2014 para 2018 e que a insatisfação também aumenta com a idade, encontrando-se valores mais altos de insatisfação para jovens com 15 anos (INCHLEY et al., 2018).

Estes valores alertam para a necessidade de re(pensar) a escola, de refletir sobre as finalidades da educação escolar, a organização da escola e do currículo, as formas de aprender e de ensinar, as funções dos atores educativos e o papel das tecnologias digitais. Ao longo dos tempos, a escola demonstrou ser capaz de se adaptar às mudanças, mas nesta etapa societária da Sociedade da Informação não tem mudado o suficiente e assim se foi instalando a divergência entre as formas de aprender na escola e na sociedade (SILVA, 2002).

Portanto, a escola precisa de ser profundamente renovada e este tempo de retorno é uma oportunidade ímpar para o fazer. Ana Maria Bettencourt, em texto publicado no jornal Público (30 de maio de 2020), considera que a sala de aula será sempre o local essencial de encontro, mas que este tempo de pandemia veio tornar mais claro que é possível aprender fora da escola, por meio de, por exemplo, projetos de educação ambiental e intervenção cívica desenvolvidos fora das paredes da escola, “é necessário **desconfinar** a escola que temos, há décadas muito encerrada nas salas de aula e no espaço escolar” (BETTENCOURT, 2020, on-line).

Este regresso à escola presencial no próximo ano letivo não deve ser entendido como simplesmente voltar a ocupar o espaço, mas sim, como alertou José Tolentino de Mendonça, em discurso proferido no 10 de Junho de 2020 (Dia de Portugal), “poder habitá-lo plenamente; poder modelá-lo de forma criativa, com forças e intensidades novas, como um exercício deliberado e comprometido de cidadania” (MENDONÇA, 2020, on-line).

Nesse sentido, torna-se necessário uma confiança acrescida nas escolas e nos profissionais da educação, por parte do Ministério da Educação, pois são eles quem melhor conhecem os contextos comunitários das escolas para nelas desenvolverem projetos capazes de levar a todos alunos uma educação escolar de qualidade.

3.5.5 O B-learning será o Novo Normal na Educação Escolar

A experiência desenvolvida durante a pandemia permitiu desenvolver percursos alternativos percursos da modalidade híbrida. Esta modalidade tem várias designações, no entanto, a mais comum é uso da palavra inglesa *blended* (misto, combinado), utilizando-se a abreviatura *b-learning*.

A apropriação deste conceito implica que essa modalidade educativa estabeleça as suas bases na combinação de instâncias presenciais e não presenciais (on-line), devendo selecionar-se os recursos mais adequados para melhorar as situações de aprendizagem em função dos objetivos e resultados educativos. Neste sentido, segundo Cabero (2010, p. 11), o espaço do *b-learning* deve ser matizado, ou estratificado, em função da maior utilização das ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, assim como na amplitude de comunicação textual, áudio, visual ou audiovisual utilizada. Por isso, o *b-learning* tem uma plasticidade para se adaptar aos diferentes contextos educativos, em casos com mais tempo dedicado a tempos on-line, mas outros com mais tempo no presencial.

No ensino superior, o *b-learning* já está a tomar um papel privilegiado em algumas instituições. Pedro Demo (2010, p. 5), ao refletir sobre uma “outra universidade”, considera que “a tendência hoje é não oferecer curso só com presença física ou só com presença virtual, mas de estilo mesclado (*blended*)”, e que os “ambientes virtuais de aprendizagem nos processos formativos só tende a aumentar e serão, um dia, predominantes” (DEMO, 2011, p. 13).

A opinião dos alunos é favorável à convergência da modalidade de ensino “presencial” com a modalidade “a distância”, valorizando os atributos de cada uma: a personalização no presencial (“em proporcionar uma maior valorização da dimensão personalizante e uma discussão mais viva”, a flexibilidade na distância “poderem comunicar com os colegas, com o docente a qualquer hora e de qualquer lugar, em qualquer fase do trabalho” (SILVA, 2000, p. 297).

O *b-learning* também está a penetrar no ensino não superior (fundamental e médio), em diversas modalidades, umas de cariz de inovação incremental (melhorias no sistema existente) outras mais disruptivas (radicalmente novas), como mostram as pesquisas de Horn e Staker (2014).

De entre as várias modalidades de aplicação do *b-learning* destaca-se a “Sala de Aula Invertida” que recorre a vídeo-aulas, disponibilizadas on-line, previamente à aula presencial. Um estudo sobre esta modalidade, salienta a vantagem do uso dos vídeos, pois os seus aspetos funcionais e técnicos “permitem rever a matéria e auxiliar o estudo individual (dos alunos), contribuindo, assim, para a aprendizagem dos conteúdos” (RIBEIRINHA; SILVA, 2020, p. 584).

Portanto, se a pandemia trouxe uma oportunidade aos professores de desenvolverem as suas competências digitais, por que não aproveitar o caminho até aqui percorrido para, agora, com mais confiança, fazer convergir a educação presencial e a educação online recolhendo o melhor dos dois mundos?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, efetuado com recurso ao método netnográfico, procurou responder a duas questões: de que forma está a decorrer o processo de EaD emergencial em Portugal em tempo de pandemia? Que implicações podemos retirar desta experiência educativa para os tempos pós-pandemia?

Sobre a primeira questão, pelos resultados aferidos entendemos que as respostas foram bastante heterogêneas, pois a integração das tecnologias digitais nas ações curriculares não era uma prática pedagógica generalizada nas escolas e as taxas de inclusão digital dos alunos tinha *deficits* consideráveis.

Desta experiência educativa e, respondendo à segunda questão, retiramos cinco lições para os tempos pós-pandemia: reconhecimento do trabalho dos professores; aprofundar a dimensão digital/on-line das escolas e da sociedade; promover a inclusão e transição digital; reconhecer a importância vital da escola – presencial; tomar o *b-learning* como o novo normal na educação escolar.

Deste modo, enquanto esta pandemia não estiver erradicada, ou quando novas ameaças semelhantes surgirem em nossas vidas, podemos ter as condições e as competências para nos retirarmos, adaptarmos e recomeçarmos, agindo com sabedoria perante estes novos fenômenos.

REFERÊNCIAS

BETTENCOURT, Ana Maria. Descofinar a escola. **Jornal Público**, 30 maio 2020. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/05/30/opiniaio/opiniaio/descofinar-escola-1918184>. Acesso em: 30 maio 2020

BRAGA, Adriana. Netnografia: compreendendo o sujeito nas redes sociais. *In*: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela (org.). **Qualidade faz diferença**: métodos qualitativos para a pesquisa em psicologia e áreas afins. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CASTELLS, Manuel. O digital é o novo normal. **Fronteiras do pensamento**, 26 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal>. Acesso em: 26 maio 2020.

CABERO, Julio (dir.). **Usos del elearning en las universidades andaluzes**: estado de la situación y análisis de buenas prácticas. Sevilla: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, 2010. Disponível em: <https://grupotecnologiaeducativa.es/images/LIBROS/excelencia1.pdf>. Acesso em: 20 abril 2020.

DEMO, Pedro. **Outra universidade**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

FRAILLON, Julian; AINLEY, John; SCHULZ, Wolfram; FRIEDMAN, TIM; DUCKWORTH, Daniel. **Preparing for Life in a Digital World**. IEA International Computer and Information Literacy Study

2018. International Report. Amsterdam: IEA. 2018. Disponível em: <https://www.iea.nl/publications/study-reports/preparing-life-digital-world>. Acesso em: 20 dez 2019.

FENPROF – Federação Nacional dos Professores. **O ensino a distância (E@D)**. As percepções e a(s) palavra(s) dos professores. 2020. Disponível em: https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_12667/Anexos/ED_-_a_percecao_dos_professores.pdf. Acesso em: 15 jun 2020.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: using Disruptive Innovation to Improve Schools**. Hoboken, USA: John Wiley & Sons, 2014.

INCHLEY, Jo; CURRIE, Dorothy; BUDISAVLJEVIC, Sanja; TORSHEIM, Torbjørn; JÅSTAD, Atle; COSMA, Alina; *et al.* (ed.). **Spotlight on adolescent health and well-being**. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings. Volume 2. Key Data, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. 2020. Disponível em: <https://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc/hbsc-2020>. Acesso em: 19 maio 2020.

INE. **Sociedade da Informação e do Conhecimento**. Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias, 2019. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=354447153&DESTAQUESmodo=2. Acesso em: 20 dez 2019.

ISBE. Remote learning recommendations during COVID-19 emergency. Illinois State Board of Education. 2020. Disponível em: <https://www.isbe.net/Documents/RL-Recommendations-3-27-20.pdf>. Acesso em: 3 abril 2020.

JOLY, Maria Cristina; Martins, Roney; Almeida, Leandro S, Silva, Bento; Araújo, Alexandra; Vendramini, Claudette. *Avaliação da literacia digital para professores*. [Relatório Técnico]. Brasília, DF: Universidade de Brasília. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/44277>. Acesso em: 20 maio 2020.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

LLUNA, Susana; PEDREIRA, Javier (coord.). **Los nativos digitales no existem**. Cómo educar a tu hijos para un mundo digital. Barcelona: Centro Libros, PAPP, S.L.U., 2017.

MCDougall, Julian; TURKOGLU, Nurçay; KANIŽAJ, Igor. Training and capacity-building in media and information literacy. In: FRAU-MEIGS, Divina; VELEZ, Irma; FLORES, Julieta (eds.). Public policies in media and information literacy in Europe. **Routledge**, p. 130-158, 2017.

MENDONÇA, José Tolentino (2020). **O que é amar um país. Intervenção do Cardeal D. José Tolentino de Mendonça, presidente da Comissão Organizadora das Comemorações do Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas 2020.** Disponível em: <https://agencia.ecclesia.pt/portal/o-que-e-amar-um-pais-cardeal-d-jose-tolentino-mendonca>. Acesso em 10 de junho de 2020.

PEREIRA, Maria da Graça; SILVA, Bento. A tecnologia sob o olhar de jovens e famílias: Usos, valores, competências e o factor divisão digital. *In*: DIAS, Paulo; OSÓRIO, António J. (org.). Conferência Internacional de TIC na Educação, 6, Challenges 2009. **Anais [...]**, Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2009. p. 555-570. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10031>. Acesso em: 20 maio 2020.

RIBEIRINHA, Teresa; SILVA, Bento. Avaliando a eficácia da componente online da “Sala de Aula Invertida”; um estudo de Investigação-Ação. **Revista e-curriculum**, Dossiê Temático 2020: “Web Currículo: Educação e humanismo”, São Paulo, PUCSP, p. 568-589, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p568-589>

SANZ, Ismael; GONZÁLEZ, Jorge Sáinz; CAPILLA, Ana. **Efeitos da crise do Covid- 19 na educação.** Madrid: OEI - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2020. Disponível em: <https://www.oeiportugal.org/uploads/files/news/Education/721/informe-covid-19pt.pdf>. Acesso em: 2 abr 2020.

SILVA, Bento. O contributo das TIC e da Internet para a flexibilidade curricular: a convergência da educação presencial e à distância. *In*: PACHECO, José A., MORGADO, José Carlos; VIANA, Isabel (org.). Colóquio sobre questões curriculares, 6, 2000. **Anais [...]**, Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 277-298. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/17927>. Acesso em: 20 abr 2020.

SILVA, Bento. As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Universidade do Minho, v. 14, n. 2, p. 111-153, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/491>. Acesso em: 20 abr 2020.

SILVA, Bento. A tecnologia é uma estratégia para a renovação da escola. **Movimento**, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Tecnologia Comunicação e Educação, Rio de Janeiro, n. 5, p. 28-44, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32438>. Acesso em: 20 abr 2020.

Recebido em: 29 de Junho de 2020

Avaliado em: 1 de Julho de 2020

Aceito em: 14 de Julho de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Doutor em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa; Professor Catedrático; Investigador do Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: bento@ie.uminho.pt

2 Doutoranda em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa no Instituto de Educação da Universidade do Minho sendo pesquisadora no Centro de Investigação em Educação, Braga, Portugal. E-mail: teresaribeirinha@hotmail.com



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA



EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p211-226



AMBIENTES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS DIGITAIS: CONHECER O PRESENTE PARA AGIR NUM FUTURO PÓS-COVID

DIGITAL LEARNING ENVIRONMENTS AND DIGITAL SKILLS:
KNOWING THE PRESENT TO ACT IN A POST-COVID FUTURE

ENTORNOS DE APRENDIZAJE Y HABILIDADES DIGITALES:
CONOCER AL PRESENTE PARA ACTUAR
EN UN FUTURO POSCOVID

Marcos Andrei Ota¹
Sara Dias-Trindade²

RESUMO

O impacto causado pela pandemia de COVID-19 no âmbito do ensino superior tem desafiado muitos professores a resignificarem suas práticas pedagógicas, sobretudo, pela necessidade de desenvolver situações de aprendizagem em ambientes digitais. Para tal desafio, torna-se essencial a aquisição de competências digitais e a criação de programas de formação docente que possam caminhar na mesma direção em prol da construção de modelos educacionais de qualidade. Nesse sentido, este estudo visa apresentar os resultados do projeto em curso que tem por base o questionário *DigCompEdu CheckIn*, na versão validada em Portugal. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória. A coleta de dados foi realizada antes do início do isolamento social, contemplando um total de 102 professores que atuam em modalidades de cursos superiores. Para compor a análise dos resultados, foram observados os 21 itens de competência digital, distribuídos nas 6 Áreas do instrumento para então, compreender o nível de proficiência digital do perfil da amostra. Dos resultados obtidos, destacam-se o mapeamento dos resultados globais dos participantes (Nível B1 – Integrador) e análise das áreas que apresentaram pontos fortes e aspectos de maior fragilidade. Relativamente aos resultados, percebe-se que recorrer ao instrumento possibilita identificar quais competências os docentes carecem de maior atenção e investimento formativo, essencial num tempo de instabilidade e que pode ter no Digital o meio de assegurar que a Educação nunca para.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de Professores. COVID-19. Competências Digitais. Tecnologias Digitais. Ensino Superior.

ABSTRACT

The impact caused by the COVID-19 pandemic in the context of higher education has challenged many teachers to rethink their pedagogical practices, mainly due to the need to develop learning situations in digital environments. For such a challenge, it is essential to acquire digital competencies and create teacher training programs that can move in the same direction in favor of building quality educational models. In this sense, this study aims to present the results of the current project that is based on the *DigCompEdu CheckIn* questionnaire, in the version validated in Portugal. It is a qualitative and exploratory research. Data collection was carried out before the beginning of social isolation, covering a total of 102 teachers working in higher education courses. To compose the analysis of the results, the 21 items of digital competence were observed, distributed in the 06 Areas of the instrument to then understand the level of digital proficiency of the sample profile. From the results obtained, the mapping of the global results of the participants (Level B1 - Integrator) and analysis of the areas that presented strengths and weaknesses in each scenario. Regarding the results, the instrument makes it possible to identify which competencies teachers need more attention and training investment, essential in a time of instability and in which Digital can be the means to ensure that Education never stops.

KEYWORDS

Teacher Training. COVID-19. Digital Competences. Digital Technologies. Higher Education.

RESUMEN

El impacto causado por la pandemia de COVID-19 en el contexto de la educación superior ha desafiado a muchos maestros a repensar sus prácticas pedagógicas, principalmente debido a la necesidad de desarrollar situaciones de aprendizaje en entornos digitales. Para tal desafío, es esencial adquirir competencias digitales y crear programas de capacitación docente que puedan moverse en la misma dirección a favor de la construcción de modelos educativos de calidad. En este sentido, este estudio tiene como objetivo presentar los resultados del proyecto actual que se basa en el cuestionario *DigCompEdu CheckIn*, en la versión validada en Portugal. Es una investigación cualitativa y exploratoria. La recopilación de datos se realizó antes del comienzo del aislamiento social, cubriendo un total de 102 docentes que trabajan en cursos de educación superior. Para componer el análisis de los resultados, se observaron los 21 ítems de competencia digital, distribuidos en las 06 áreas del instrumento para luego comprender el nivel de competencia digital del perfil de la muestra. A partir de los resultados obtenidos, el mapeo de los resultados globales de los participantes (Nivel B1 - Integrador) y el análisis de las áreas que presentaron fortalezas y debilidades en cada escenario. En cuanto a los resultados, el instrumento permite identificar qué competencias los docentes necesitan más atención

e inversión en capacitación, esenciales en un momento de inestabilidad y en las que lo Digital puede ser el medio para garantizar que la educación nunca se detenga.

PALABRAS CLAVES

Formación del Profesorado; COVID-19; Competencias Digitales; Tecnologías Digitales; Educación Superior.

1 INTRODUÇÃO

O potencial das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) tem trazido novos desafios aos professores, tornando essencial a aquisição de competências que lhes permitam usar de modo efetivo essas mesmas tecnologias. Nos tempos atuais, a pandemia do COVID-19 veio demonstrar a necessidade de conseguir dar continuidade aos processos educacionais por meio de mecanismos digitais. Porém, é importante compreender, primeiro, o nível de competências digitais que podem ter os docentes, para em função dessa realidade conseguir, primeiro, preparar formação que contribua para suprir essas necessidades e, em seguida, conseguir construir cenários educativos de qualidade.

Em um tempo de incertezas face aos futuros cenários da educação assume particular importância que todos os atores do processo educativo tenham competências digitais e as saibam utilizar nas diferentes etapas do ensino e da aprendizagem. Tal afirmação, corrobora para uma movimentação de estudos (FERDIG et al., 2020; GARCÍA-PEÑALVO et al., 2020; PIMENTEL et al., 2020) que buscam relatar as experiências vividas durante o período de isolamento social, tais contribuições intensificam ainda mais a necessidade de refletir sobre as competências requeridas; não só a nível da inclusão e utilização das TDIC no processo educativo, mas também a nível da sua utilização pedagógica, envolvendo e capacitando os estudantes para o seu uso, no sentido do que vários autores designam como «fluente digital» (MILLER; BARTLET, 2012; WHITE, 2013; SPARROW, 2018; DIAS-TRINDADE; FERREIRA, 2020).

As entidades públicas devem analisar dados como os que este estudo vem apresentar para pensar políticas públicas que façam frente à importância de uma Escola que, juntamente com as infraestruturas e os instrumentos tecnológicos e digitais que, claramente, têm de se fazer parte da realidade, precisa também estar devidamente capacitada para um uso pedagógico do digital.

Nesse sentido, este texto visa apresentar os resultados do projeto em curso que tem por base o questionário *DigCompEdu CheckIn*, na versão validada em Portugal (DIAS-TRINDADE; MOREIRA; NUNES, 2019), mostrando o nível de competências digitais dos professores antes do início da pandemia de COVID-19. A partir dos resultados obtidos, pretende-se explicar quais as áreas que carecem de maior investimento ao nível de formação, sobretudo tendo em conta a realidade vivida no mundo e a necessidade de habilitar os docentes não só para a educação emergencial ou remota atualmente vivida, mas, sobretudo, pensando no futuro.

2 AMBIENTES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS DIGITAIS

O crescente uso das TDIC no processo educativo tem impulsionado novas formas de ensinar e de aprender, impondo aos educadores o desenvolvimento de competências digitais para alcançar os objetivos pedagógicos desejados. Nesse sentido, as universidades vêm-se adaptando cada vez mais a um mundo digital, fazendo com que recursos e equipamentos outrora encarados apenas como sociais ou lúdicos comecem a ganhar mais espaço nas salas de aula, contribuindo para criar novos espaços educativos, formais, não formais ou mesmo informais.

Assim, é cada vez mais importante repensar os processos educativos e estabelecer novas formas de desenhar a forma como a aprendizagem pode ocorrer. De fato, a aprendizagem ocorre, cada vez mais, numa mistura de espaços, presenciais e/ou a distância, estando hoje professores e estudantes imersos numa cultura digital que leva a uma vivência *onlife* (FLORIDI, 2015). É por isso que centramos a nossa atenção no desenvolvimento de competências para funcionar numa educação digital, aberta e em rede, aliando as naturais práticas educacionais entendidas como práticas de socialização, aos benefícios que podem ser encontrados na utilização da tecnologia digital.

No caso concreto do Ensino Superior, a aposta numa formação pedagógica não tem estado entre as principais preocupações das instituições universitárias, simplesmente por se considerar que a docência é uma atividade eminentemente prática para a qual não serão necessários conhecimentos muito específicos (ZABALZA, 2004; PRETTO; RICCIO, 2010). Porém, novos desafios têm surgido, colocando em perspectiva a forma como se ensina nas universidades, que cada vez mais precisam rever as suas pedagogias e a sua didática, proporcionando novas formas de acesso ao conhecimento e à formação por parte dos seus estudantes com a adição de metodologias e práticas de ensino que fomentem a criatividade, o espírito crítico e a capacidade de trabalho efetivo por parte dos seus estudantes.

Perante os acontecimentos dos últimos meses e a incerteza sobre a continuidade desta situação, afigura-se fundamental que os docentes tenham uma clara consciência de como podem utilizar e integrar as tecnologias digitais nos mais diversos momentos da sua atividade profissional, para preparar e executar estratégias pedagógicas onde o digital contribui de forma efetiva para o desenvolvimento das aprendizagens. Um dos fatores mais importantes nesta questão prende-se com a capacidade de perceber que a competência digital é um constructo em constante evolução.

É, pois, fundamental ter consciência dessa mesma evolução, de que em umas áreas pode o docente encontrar-se mais próximo da literacia digital (ou seja de um estágio inicial onde se compreende que a tecnologia digital pode contribuir para a estruturação de ambientes de aprendizagem de qualidade e se sabe colocar essas ideias em prática) ou, em outras áreas, aproximar-se da fluência digital (a capacidade não só de saber fazer o quê com a tecnologia digital para atingir determinado objetivo, mas também saber como o fazer da melhor forma possível).

Em vésperas da pandemia de COVID-19 levar ao encerramento de Universidades em todo o mundo, realizou-se um inquérito baseado no questionário *DigCompEdu CheckIn* validado para a população portuguesa por Dias-Trindade, Moreira e Nunes (2019) que permite obter uma percepção dos docentes sobre as suas competências digitais.

Este instrumento permite, sobre essas mesmas percepções, efetuar um diagnóstico sobre o nível de competência digital em que se encontram, em que áreas existem mais dificuldades e sobretudo, perante a realidade atual, traçar um cenário formativo que possibilite a capacitação dos docentes do Ensino Superior para melhor conseguirem enfrentar as necessidades atuais de um ensino eventualmente restringido a ambientes digitais, mas, em um futuro que se deseja próximo, fazer uso destas as competências digitais adquiridas por meio de formação adequada às suas necessidades em ambientes de ensino e de aprendizagem híbridos, onde o digital seja utilizado, em diferentes etapas do processo educativo, como um potenciador das aprendizagens dos estudantes.

3 MÉTODOS

Nesta seção, são apresentados o método e instrumento *DigCompEdu CheckIn* como forma de evidenciar em nosso estudo as questões relacionadas ao nível de competência digital. A saber, seguindo o protocolo do comitê de ética institucional e de forma anônima, cada respondente ao instrumento forneceu seu consentimento para participação do estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O estudo em questão está ancorado por uma pesquisa qualitativa e exploratória, realizado em fevereiro de 2020, um mês antes à mobilização de isolamento social em decorrência da pandemia do COVID19. A população deste estudo é representada por docentes, coordenadores e tutores de instituição de ensino superior privado. Um total de 122 professores recebeu o instrumento durante a semana de formação docente, que na ocasião, abordara o *design* da aprendizagem ativa e a dinamização dos espaços de aprendizagem como temas centrais. O N da amostra corresponde a 102 (83%) participantes que concluíram o preenchimento, número esse considerado adequado para análise amostral.

Ao analisar os dados da amostra, 61,8% (N=63) são do gênero feminino e 38,2% (N=39), do gênero masculino. Em relação à idade, é possível dividir em cinco grupos de faixa etária: 11,76% (N=12) tem entre 22 e 29 anos, 36,27% (N=37) está entre 30 e 39 anos, seguido de 25,49% (N=26) de 40 a 49 anos, seguido de 21,57% (N=22) entre 50 e 59 anos e finalmente 4,9% (N=5) de 60 a 70 anos. Diante das informações obtidas, observa-se um predomínio de docentes do segundo grupo (30-39 anos).

O perfil dos participantes está caracterizado como docentes que, em teoria, tem familiaridade com uso de ambientes virtuais, sendo que 94,1% (N= 96) atuam em cursos totalmente a distância, 42,2% (N= 43) em cursos presenciais e 19.6% (N= 20) lecionam em cursos superiores híbridos. Dentre as funções exercidas, a representatividade está distribuída em tutores de cursos a distância (61.8% N= 63), professores (41.2% N= 42) e coordenadores de curso (15,7% N= 16).

Com relação ao tempo de experiência dos docentes, 21,6% (N=22) revelaram ter mais de 20 anos de docência, 16,7% (N=17) entre 15 e 19 anos, 10,8% (N=11) de 10 a 14 anos, 14,7% (N=15) com 6 a 9 anos de prática, 16,7% (N=17) com experiência docente entre 4 e 5 anos e por fim 19,6% (N=20) entre 1 e 3 anos.

Ainda no campo da experiência, quando questionados sobre a adoção de tecnologias digitais como ferramenta de ensino, os docentes em sua maioria, 66% (N=66), as utilizam no intervalo de 1 e 9 anos, 20% (N=20) entre 10 e 19 anos e 13% (N=13) com menos de um ano. Superior a 19 anos foi constatado apenas 3% (N= 3).

Por fim e não menos importante, os docentes participantes apontaram ter como perfil de atendimento, estudantes, predominantemente de graduação 67.6% (N=69) e de licenciaturas 47.1% (N=48).

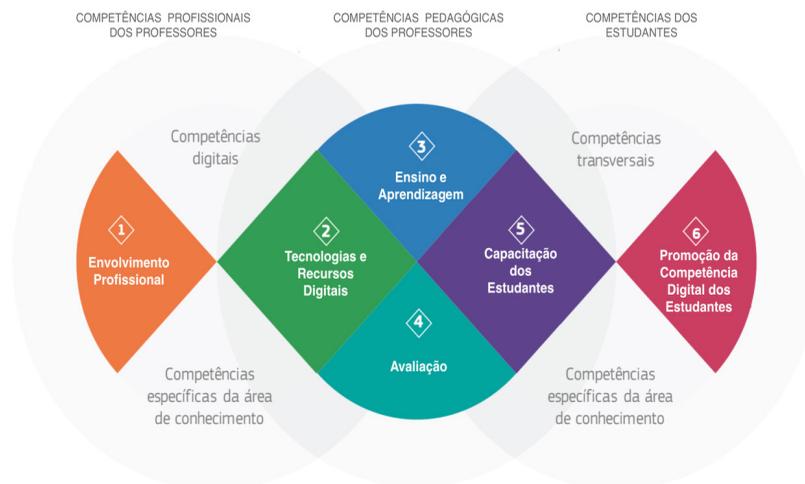
3.2 INSTRUMENTO *DIGCOMPEDU CHECKIN*

Como já mencionado, recorreu-se à escala de autoavaliação de competências digitais desenvolvida pelo *EU Science Hub* e ao estudo validado por Dias-Trindade e outros autores (2019) concebido para avaliar as competências digitais dos docentes portugueses.

Ressalta-se que a ferramenta inicial foi concebida a partir da colaboração de diversos países europeus, objetivando identificar o nível de competência digital docente, contemplando diferentes níveis de ensino, sendo um recurso de autorreflexão que possibilita aos docentes aprenderem mais sobre os seus pontos fortes pessoais e as áreas onde pode melhorar a utilização que faz das tecnologias digitais para os processos de ensino e aprendizagem.

Muito mais que reunir um conjunto de competências, o instrumento traz consigo um relatório que dá a conhecer, a partir das respostas, recomendações para melhorar as práticas já desenvolvidas (DIAS-TRINDADE et al., 2019). Os referidos autores complementam ainda sobre a relevância do instrumento, pois permite aos utilizadores perceberem que tipo de formação se faz necessário para avançar de nível.

A fim de contextualizar o leitor, este estudo exploratório foi baseado no instrumento (escala) adaptado e validado por Dias-Trindade e outros autores (2019) que reúne 21 itens distribuídos e reorganizados em seis áreas de competência do instrumento original (FIGURA 1).

Figura 1 – Áreas e Âmbito do DIGCOMPEDU

Fonte: Dias-Trindade, Moreira e Nunes (2019).

Cabe ressaltar que as respectivas áreas estão alocadas em três dimensões: Competências Profissionais dos Professores, Competências Pedagógicas dos Professores e Competências dos Estudantes.

- **Área 1 (A1) Envolvimento profissional** – uso de tecnologias digitais para comunicar, colaborar e promover o desenvolvimento profissional;
- **Área 2 (A2) Tecnologias e Recursos digitais** – uso de tecnologias para selecionar, criar e partilhar recursos digitais;
- **Área 3 (A3) Ensino e aprendizagem** – capacidade de gerir e organizar o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem;
- **Área 4 (A4) Avaliação** – forma de recorrer às tecnologias digitais para avaliar e/ou melhorar os processos avaliativos dos estudantes;
- **Área 5 (A5) Capacitação dos estudantes** – uso das tecnologias para melhorar a inclusão, personalização, engajamento dos estudantes;
- **Área 6 (A6) Promoção da competência digital dos estudantes** – subsidiar os estudantes no uso das tecnologias digitais de forma criativa e responsável.

Na Tabela 1, tem-se a representação do nível de proficiência digital, permitindo aos docentes perceberem, de forma geral, seis níveis de proficiência. Ademais, para cada área, os utilizadores recebem *feedbacks* e orientações de como fazer para avançar nos conhecimentos das competências elencadas. A apresentação parcial dos resultados por área, possibilita *insights* oportunos para que os docentes possam compreender os pontos de melhorias e refletir sobre as recomendações dadas para cada cenário.

Tabela 1 – Níveis de Competência Digital | *DigCompEdu CheckIn*

Nível de Competência Digital	
A1 – Recém-chegados	menos de 19 pontos
A2 – Exploradores	entre 19 e 32 pontos
B1 – Integradores	entre 33 e 47 pontos
B2 – Especialistas	entre 48 e 62 pontos
C1 – Líderes	entre 63 e 77 pontos
C2 – Pioneiros	mais de 77 pontos

Fonte: Dias-Trindade, Moreira e Nunes (2019, p. 158).

Cabe ressaltar que ao finalizar o preenchimento do instrumento *DigCompEdu CheckIn*, o utilizador recebe um relatório com a pontuação geral, incluindo também uma descrição bem detalhada sobre o que representa cada um dos 6 níveis de competência digital (TABELA 1).

Ao recorrer o instrumento, a estratégia adotada tinha como intenção primária investigar aspectos de competências digitais docentes para atuação em diferentes espaços de aprendizagem, tendo em vista que os participantes, atuam em diferentes modalidades de cursos superiores (presencial, totalmente a distância e híbrido). Além disso, alguns objetivos adicionais foram incorporados para obtenção de dados sobre perfil docente, contexto e tempo de experiência com uso de tecnologias digitais, em especial, ambientes virtuais e uso de dispositivos mobile, participação de projetos de inovação educacional, formas de planejar e avaliar uma aula com recursos tecnológicos, nível de conhecimento sobre metodologias ativas.

Importa notar que, muito embora há quem diga que a pandemia acelerou o uso de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, faz-se necessário compreender quais são as reais necessidades apresentadas pelos docentes.

4 RESULTADOS

A partir da análise dos resultados obtidos com o instrumento *DigCompEdu CheckIn*, foi possível identificar quais competências apresentaram maior ou menor fragilidade (TABELA 2). Esses indicadores representam uma análise oportuna para se observar pontos de maior atenção para que os participantes possam avançar para o nível seguinte da proficiência digital.

Observando o contexto do perfil da amostra (professores de cursos superiores a distância, tutores, professores de cursos presenciais e de cursos híbridos), tem-se um campo vasto para explorar as especificidades e necessidades de cada grupo, uma vez que, independentemente da modalidade, todos têm em comum, a exploração do uso de ambientes virtuais de aprendizagem.

Tal fato fora intensificado pelo ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia, se for considerado o contexto de cursos superiores ofertados presencialmente e de forma híbrida.

Ademais, os dados em questão possibilitam uma visão global sobre qual(is) competência(s) carecem maior atenção. O resultado geral da amostra revelou que o nível de competência predominante por área, foi o **B1 – Integrador**.

Tabela 2 – Resultado gerais da amostra – Nível de competência por área

	Áreas	Itens de Competências	Média de Competência	Nível de Competência
Competências profissionais dos professores	Envolvimento profissional	Comunicação organizacional	2,12	B1
		Prática reflexiva	2,28	
		Competências digitais	2,69	
		Seleção	2	
Competências pedagógicas dos professores	Tecnologias e Recursos digitais	Colaboração Profissional	2,02	B1
		Gestão, proteção e partilha	1,66	
	Ensino e Aprendizagem	Ensino	2,29	B1
		Aconselhamento	2,66	
		Aprendizagem colaborativa	2,26	
		Diferenciação e personalização	1,61	
	Avaliação	Criação de Conteúdo	2,16	B1
		Aprendizagem autorregulada	1,85	
		Estratégias de avaliação	1,96	
		Feedback e planejamento	2,04	
Empoderamento dos Estudantes	Análise de evidências	1,7	B1	
	Acessibilidade e inclusão	2,2		
Competências dos estudantes	Promoção das competências digitais dos estudantes	Motivação ativa dos estudantes	1,75	B1
		Informação e literacia midiática	2,31	
		Comunicação	1,99	
		Uso responsável	1,88	
		Resolução de problemas	2,14	

Fonte: Adaptado de Dias-Trindade e Ferreira (2020).

Observa-se, analisando em detalhe cada uma das 21 competências, na Tabela 3, que oito delas apresentam valores mais baixos (entre 1,61 e 1,99 pontos), a saber:

Tabela 3 – Competências com indicadores mais baixos

Dimensões	Áreas	Competências
Competências pedagógicas dos professores	Tecnologias e Recursos Digitais	Gestão, proteção e partilha
	Ensino e Aprendizagem	Diferenciação e personalização
	Avaliação	Aprendizagem autorregulada Estratégias de avaliação
	Empoderamento dos Estudantes	Análise de Evidências
Competências dos estudantes	Promoção da competência digital dos estudantes	Motivação ativa dos estudantes Comunicação Uso responsável

Fonte: Autores.

Numa visão geral, as dimensões Competências Pedagógicas dos Professores e Competências dos Estudantes fornecem *insights* para as necessidades de formação dos professores participantes, com atenção especial, aos itens *Diferenciação e Personalização* (Área 3) – 1,61 pontos, seguidos pelas competências *Gestão, proteção e partilha* (Área 2) – 1,66 pontos e *Análise de Evidências* (Área 5) – 1,70 pontos.

Ao analisar as competências com valores mais elevados na amostra, tem-se as Áreas 1, 3 e 6 com indicadores de 2,26 a 2,69 pontos.

- Competências Digitais (Área 1) – 2,69
- Aconselhamento (Área 3) – 2,66
- Informação e literacia midiática (Área 6) – 2,31
- Ensino (Área 3) – 2,29
- Prática reflexiva (Área 1) – 2,28
- Aprendizagem colaborativa (Área 3) – 2,21

5 DISCUSSÃO

Os resultados gerados pelo instrumento representam vantagens tanto de ordem coletiva, se pensado de forma institucional quanto individual, se refletida pelo docente, uma vez que possibilita empenhar esforços, dando prioridade ao desenvolvimento de competências digitais, que se apresentam mais frágeis por meio dos indicadores.

Ao se observar os valores gerais da amostra (TABELA 2) nota-se a predominância do nível de competência B1 (Integradores) em todas as áreas. Pensando no foco dado à utilização das tecnologias digitais em cada uma das 6 áreas do instrumento, pertencer ao nível *Integrador* para as questões das práticas

de ensino, representa um perfil de profissionais que estão numa fase de integrar as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Dias-Trindade e outros autores (2020) salientam que o instrumento não delimita apenas ao professor a identificação do nível atual da competência, mas também perceber que se faz necessário para avançar de nível e quais aspectos podem ser melhorados.

O enquadramento do grupo investigado no nível B1 em sua maioria, é justificado pelos autores do instrumento como algo normal, todavia não espera que se tenha resultados elevados de A1 e/ou C2. Os desafios trazidos pela pandemia, o ensino remoto emergencial se apresenta como ponto de partida para que os docentes de nível *Integrador* utilizem a criatividade para melhorar diversos aspectos, em especial os que despertam a colaboração e a promoção do engajamento dos estudantes.

Certamente, este perfil busca incorporar em suas práticas uma gama de tecnologias digitais, todavia, o que, de fato, os colocará no próximo nível (B2) vai além da adoção, faz-se necessário momentos de reflexões e trocas de conhecimentos para que a partir da escolha de um determinado recurso, possa atribuir uma intencionalidade pedagógica. Dito de outra forma, é necessário ampliar a compreensão sobre quais ferramentas são mais adequadas para as situações de aprendizagem em questão.

Voltando as atenções para o ensino remoto, tem-se, portanto, uma reflexão oportuna para a escolha das tecnologias que melhor se encaixam aos momentos síncronos e assíncronos. Repensar os espaços de aprendizagem, alinhar o uso das tecnologias digitais ao que se pretende ensinar e melhorar no âmbito profissional permite ao docente de nível B1 a progressão contínua dos níveis de proficiência digital, sobretudo, não apenas para as habilidades de lecionar no ensino remoto, mas para uma perspectiva do que se espera da educação, pós-Covid19.

Ao relacionar o perfil dos professores participantes aos pontos de maior fragilidades (TABELA 3) com destaque para o item de competência *Diferenciação e Personalização* (Área 3) pode-se, por exemplo, pensar em intensificar os esforços em modelos de formação que possam contemplar em suas temáticas, o uso avançado de ambientes virtuais para os momentos assíncronos, com a criação de conteúdo adaptativo a fim de personalizar a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, pode-se ainda explorar o uso de regras para apresentação de conteúdo, diferentes formas de avaliação (revisão por pares ou rubricas), criação de exercícios atrelado às competências e uso de metodologias ativas em contextos do ensino on-line e/ou híbrido. Já para os momentos síncronos, uma análise mais profunda das funcionalidades dos recursos de webconferência coloca o aluno numa condição de protagonista da sua própria aprendizagem, a partir de estratégias pedagógicas que proporcionem momentos de colaboração, construção e reflexões.

Outro ponto de destaque está na ampliação da intervenção docente que ao mesmo tempo que encoraja e oportuniza diferentes formas de aprender e refletir, flexibiliza momentos para que o aluno possa vivenciar situações práticas, tornando-o apto para que, de forma autônoma e crítica, possa recriar novos conceitos do que fora aprendido.

Diante desse contexto, ao observar os resultados individuais dos docentes participantes, pode-se explorar questões mais específicas de um determinado grupo de professores. Como dito, estar familiarizado com uso de ambientes virtuais não garante um nível de proficiência mais elevado. Ao recorrer ao instrumento, pode-se obter indicadores mais precisos de quais competências serão ne-

cessárias para adoção de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas destinadas às modalidades ofertadas no ensino superior (on-line, presencial e híbrida).

O exemplo, a seguir, traz os resultados de uma amostra de 16 professores, escolhidos aleatoriamente, que participaram do presente estudo (TABELA 4). A função exercida pelo professor comparada aos resultados por competência em cada área, fornece com maior assertividade pontos que, do ponto de vista institucional e/ou até mesmo individual, merecem maior atenção, não limitando-se apenas às questões impostas pelo distanciamento social.

Tabela 4 – Resultados por competência X Perfil de atuação

Perfil N	N	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5	Área 6	Total
Tutor	1	B2	B2	B2	B2	B1	C1	B2
Tutor	10	C1	A1	B1	A2	B1	A2	B1
Tutor	48	B2	B2	B2	B1	B1	B2	B2
Tutor	80	A2	A2	B1	A1	A1	A1	A1
Professor EaD	3	C2	C2	C1	C2	C1	B1	B2
Professor EaD	52	B1	B1	B1	A2	B2	B2	B1
Professor EaD	88	A2	B1	A2	A2	B1	A2	A2
Professor EaD	19	B1	A1	B1	A2	B1	B1	B1
Prof. Presencial	34	B1	A1	C1	B1	B2	C2	B2
Prof. Presencial	92	C1	C1	C1	B1	B2	C2	B2
Prof. Presencial	66	C1	B2	C1	B2	C1	C1	B2
Prof. Presencial	102	A2	B2	B1	A1	A1	B1	A2
Prof. Híbrido	5	B2	A1	A2	A1	A1	A2	A1
Prof. Híbrido	32	B1	B2	C1	B1	B1	C1	B2
Prof. Híbrido	56	B2	B2	C1	B1	B2	B2	B2
Prof. Híbrido	75	B2	B1	C1	B1	C1	B2	B2

Fonte: Adaptado de Dias-Trindade e Ferreira (2020).

Os resultados obtidos pelas amostras N80 (tutor), N88 (Professor EaD) e N5 (Professor de Cursos Híbridos) demonstram indicadores frágeis em quase todas as áreas de proficiência digital, tal comportamento, tende a ativar um sinal de alerta para que sejam realizadas ações formativas mais elevadas para subsidiar as lacunas identificadas no perfil docente com atribuição para atuação na modalidade de ensino, seja presencial, totalmente a distância ou de forma combinada. Neste sentido, como sugestão, pode-se criar programas de formação com níveis de complexidade, com intuito de

explorar as tecnologias digitais operacionais da função, contemplando duas vias, a de ordem técnica (experimental) e estratégias pedagógica (refletir em qual contexto se aplica).

Um outro ponto de destaque na Tabela 4, é de que nem todos os participantes carecem das mesmas formações nas Áreas. Como exemplo, tem-se os níveis dos participantes N1, N34, N92, N66, N32 para a Área 6 (Promoção das competências digitais dos estudantes). Cabe salientar, o que se observa, enquanto procedimento comum, a criação de programas de formação docente endereçados para atender um nicho de atuação, em se tratando do desenvolvimento de competências digitais, o instrumento corrobora para que os esforços sejam empenhados sob medida, atentando-se às três dimensões Competências Profissionais dos Professores, Competências pedagógicas dos professores e Competências dos estudantes.

Um olhar individual, tendo em vista as ações de sustentabilidade financeira sem perder de vista a qualidade de ensino, sobre as médias de valores mais baixos das competências digitais evidenciadas nas Tabelas 2 e 3, possibilita ainda, por exemplo, a instituição desenvolver internamente iniciativas para identificar professores multiplicadores que possam apoiar a criação de oficinas, a organização de comunidades virtuais de práticas pedagógicas, conhecidas também por *EdTechs*. O item Diferenciação e Personalização identificado neste estudo com menor indicador, permitiria a organização de formações específicas para abordar temas como: trilhas de aprendizagem adaptativa, personalização de ensino, estratégias para combinar os espaços de aprendizagem, uso avançado dos ambientes virtuais, avaliação e o engajamento dos estudantes em momentos síncronos e assíncronos.

Em uma visão de futuro, o mapeamento dos pontos de melhorias por meio do instrumento, possibilita direcionar esforços para modelos de formação mais personalizados. O repensar dos espaços de aprendizagem (on-line, presencial) conectado ao uso pedagógico das tecnologias digitais possibilitará elevar os indicadores institucionais para as competências essenciais que se deseja desenvolver nos estudantes. Tal afirmação reforça a ideia de que é necessário não apenas vencer os desafios de se ensinar remotamente, mas garantir que os processos de ensino e aprendizado apoiados pelas tecnologias digitais sejam ressignificados e tragam consigo uma essência pedagógica para cada utilização.

5 CONCLUSÕES

Ao longo dos últimos meses a expressão “novo normal” tem sido utilizada nos mais diversos meios e associada aos mais variados temas. No caso da Educação, este “novo normal” vem sendo referido em associação quer a pensamentos positivos, quer negativos sobre como será a Escola depois de passado o período de quarentena em que vivemos atualmente.

No texto de finais do século passado, *Educação: um tesouro a descobrir*, coordenado por Jacques Delors (1996, p. 21) era reconhecido que “a educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana”, servindo como bússola que permita navegar por meio da complexidade do mundo.

Nesse sentido, quando nos encontramos frente a uma situação adversa, um momento em que ninguém consegue verdadeiramente antecipar os cenários futuros, é necessário preparar os ambientes

educativos para diminuir o mais possível a possibilidade de exclusão pelo digital. E essa exclusão pode acontecer não só do lado do estudante, mas também do professor. Assim, é fundamental compreender as necessidades de competência digital para criar ambientes educacionais de qualidade, pensados, sobretudo, para incluir a todos, onde o digital pode auxiliar no desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem e de todo um ecossistema educativo de elevada qualidade e onde todos tenham lugar.

Enquanto professores, para conseguir fazer esse esforço, diminuir as possibilidade de exclusão digital e construir com os estudantes ambientes digitais de aprendizagem (quer em períodos normais quer, como agora vivemos, em tempos de quarentena que nos tiram a possibilidade de ambientes presenciais ou híbridos) é necessário compreender como usar a tecnologia, em diferentes momentos do processo de ensino e de aprendizagem, não esquecendo também, e como lembra o *DigCompEdu*, a capacitação dos estudantes para o uso do digital.

É isso que o instrumento aqui apresentado possibilita: uma autoavaliação das competências digitais individuais para, a partir daí, traçar cenários formativos adequados às reais necessidades.

Do estudo apresentado e realizado em vésperas de quarentena por causa da pandemia do COVID-19, os resultados evidenciaram que áreas de competências mais fortes estão concentradas nos itens Competências Digitais, Prática Reflexiva pertencentes à **Área 1**; Aconselhamento, Ensino e Aprendizagem Colaborativa - **Área 3** e Informação e literacia midiática, representada pela **Área 6**. Em destaque, constatou-se o item Competências Digitais (Área 1) com melhor média de pontuação. Esse item está relacionado ao indicador que demonstra a participação em programas de formação on-line. Considerando o perfil da amostra, pode-se dizer que os dados convergem com a realidade vivenciada pelos participantes por atuarem e tramitarem em modalidades de ensino presencial, on-line e híbrida.

Nessa sintonia, os dados coletados e os *insights* gerados pelo instrumento de Dias-Trindade e outros autores (2019) revelam que novos programas de formação docente poderão ser oportunizados, com a finalidade de vencer os desafios gerados pelo contexto da aprendizagem digital e as competências requeridas para elevar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, permitindo saber quais áreas devem ser desenvolvidas com prioridade, evitando-se, assim, generalizações.

Em consequência, destaca-se que a personalização e o planejamento da formação docente, desenhada sob essa premissa, não habilita o professor apenas para atuar no ensino remoto emergencial, mas sim para o que se espera da educação com um meio de preparar os aprendentes para a vida numa sociedade hiperconectada.

REFERÊNCIAS

DELORS, J. (coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Porto: Edições Asa, 1996.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; NUNES, C. Escala de autoavaliação de competências digitais de professores. Procedimentos de construção e validação. **Texto Livre**, v. 12, n. 2, p. 152-171, maio-ago. 2019.

DIAS-TRINDADE, S.; FERREIRA, A. G. Digital teaching skills: DigCompEdu CheckIn as an evolution process from literacy to digital fluency. **ICONO14**, v. 18, n. 2, 2020.

DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A.G. Assessment of University Teachers on their digital competences. **Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education**, v. 15, n. 1, p. 50-69, 2020.

EU SCIENCE HUB. **Learning and Skills for the Digital Era**. Disponível em: <https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-and-skills>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FERDIG, Richard E. *et al.* Teaching, technology, and teacher education during the covid-19 pandemic: Stories from the field. **Waynesville, NC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)**, 2020.

FLORIDI, Luciano. **The Onlife Manifesto** - Being human in a hyperconnected Era. Londres, Springer Open: 2015.

GARCÍA-PEÑALVO, F. J. *et al.* **La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19**. Salamanca: Edição Universidade Salamanca, 2020.

MILLER, C.; BARTLETT, J. - 'Digital fluency': towards young people's critical use of the internet. **Journal of Information Literacy**, v. 6, n. 2, p. 35-55, 2012.

PIMENTEL, F. S. C. *et al.* Atividades na pós-graduação utilizando as ferramentas digitais no contexto da crise da COVID 19: análise qualitativa descritiva. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, 2020.

PRETTO, N.; RICCIO, N. - A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, v. 37, 2010

REDECKER, Christine *et al.* **European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu**. Joint Research Centre (Seville site), 2017.

SPARROW, J. Digital Fluency: Big, Bold Problems. **EDUCAUSEreview**, 2018.

WHITE, G. K. **Digital fluency**: skills necessary for learning in the digital age. Melbourne: ACER, 2013.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e protagonistas. São Paulo: Artmed, 2004.

Recebido em: 8 de Julho de 2020

Avaliado em: 9 de Julho de 2020

Aceito em: 30 de Julho de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaigual CC BY-SA

1 Doutor em Ensino; Professor, investigador – Universidade Cidade de São Paulo – UNICID. E-mail: ota.marcos@gmail.com

2 Doutora em História; Professora, investigadora – Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Faculdade de Letras (DHEEAA). E-mail: sara.trindade@uc.pt



EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 10 n. 1 - 2020

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p227-239



APRENDIZAGEM NAS UNIVERSIDADES DE TERCEIRA IDADE EM TEMPOS DE CONFINAMENTO SOCIAL: O CASO DA COMUNIDADE ONLINE *MIONE*

LEARNING AT THE UNIVERSITIES OF THIRD AGE IN TIMES OF SOCIAL CONFINEMENT:
THE CASE OF THE ONLINE COMMUNITY *MIONE*

APRENDIZAJE EN UNIVERSIDADES DE LA TERCERA EDAD EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO SOCIAL:
EL CASO DE LA COMUNIDAD EN LÍNEA *MIONE*

Ana Isabel Veloso¹

Liliana Vale Costa²

Sónia Machado³

Francisco Regalado⁴

João Henrique Silva⁵

RESUMO

Em pleno período de confinamento social dada a pandemia da COVID-19, as desigualdades intergeracionais tendem a ser amplificadas não só no sistema educativo, mas também no acesso à informação e diferentes serviços que se encontram, cada vez mais, informatizados. Apesar de se ter verificado um interesse crescente nos últimos anos relativamente à concepção e desenvolvimento de plataformas digitais dirigidas para o cidadão sênior, a utilização destas plataformas e em específico de comunidades on-line pelas Universidades de Terceira Idade como suporte ao processo de aprendizagem tem sido um assunto pouco explorado. O presente artigo tem por objetivo analisar as iniciativas dinamizadas com alunos e professores de duas Academias Seniores Portuguesas em tempos de confinamento social, com recurso à comunidade on-line miOne (mione.altice.pt). A abordagem metodológica deste estudo é de natureza qualitativa e a recolha de dados abrangeu técnicas de observação direta e gravação audiovisual de quatro sessões on-line e entrevistas de grupo semi-estruturadas. Os resultados sugerem um conjunto de boas práticas na promoção da aprendizagem em contexto de comunidade on-line, incluindo desafios que estimulem a autoexpressão e interações sociais e a necessidade de incutir uma rotina no processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem. Universidades de Terceira Idade. COVID-19. Confinamento Social. Comunidade On-line miOne.

ABSTRACT

In times of social confinement and the COVID-19 outbreak, intergenerational inequalities tend to be amplified not only in the educational system, but also in access to information and different computerized services. Although there has been a growing interest in recent years in the design and development of digital platforms aimed at senior citizens, the use of these platforms, and specifically online communities by Universities of the Third Age as a support to the learning process has been little explored. The purpose of this paper is to analyze the initiatives involving two Portuguese Senior Academies in times of social confinement, using the online community miOne (mione.altice.pt). The research followed a qualitative methodological approach, using direct observation and audiovisual recording of four online sessions and semi-structured group interviews. The results suggest a set of good practices in promoting learning in the context of an online community, including self-expression challenges, social interactions and the need to instill a routine in the learning process.

KEYWORDS

Learning. Universities of Third Age. COVID-19. Social Confinement. Online Community. miOne

RESUMEN

En un período de confinamiento social dada la pandemia de COVID-19, las desigualdades intergeneracionales tienden a amplificarse no solo en el sistema educativo, sino también en el acceso a la información y los diferentes servicios que están cada vez más informatizados. Aunque en los últimos años ha habido un interés creciente en el diseño y desarrollo de plataformas digitales dirigidas a las personas mayores, el uso de estas plataformas y, específicamente, las comunidades online por parte de las Universidades de la Tercera Edad como apoyo al proceso de aprendizaje ha sido un tema poco explorado. El propósito de este artículo es analizar las iniciativas promovidas con estudiantes y profesores de dos Academias Senior Portuguesas en tiempos de confinamiento social, utilizando la comunidad online miOne (mione.altice.pt). El enfoque metodológico de este estudio es de naturaleza cualitativa y la recopilación de datos abarcó técnicas de observación directa y grabación audiovisual de cuatro sesiones online y entrevistas grupales semiestructuradas. Los resultados sugieren un conjunto de buenas prácticas para promover el aprendizaje en el contexto de una comunidad en línea, incluidos los desafíos que fomentan la autoexpresión y las interacciones sociales y la necesidad de inculcar una rutina en el proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVES

Aprendizaje, Universidades de la Tercera Edad, COVID-19, Confinamiento Social, Comunidad en línea, miOne

1 INTRODUÇÃO

O distanciamento social e confinamento prolongado têm feito parte das medidas para impedir a propagação do vírus da COVID-19 a nível global, fato que originou um risco crescente de solidão no cidadão sênior (ARMITAGE; NELLUMS, 2020), subsequentemente associado a um risco de doenças cerebrovasculares (FRIEDLER, CRAPSER; MCCULLOUGH, 2015) e com implicações no bem-estar físico e mental.

As redes de amizade também tendem a decrescer com o decorrer da idade (KALMIJN, 2003), bem como o suporte social (SHAW et al., 2007) e o número de contatos – priorização de laços sociais fortes em relação a laços fracos, derivado também a algumas limitações de mobilidade. Face a esta realidade, as Tecnologias da Informação e Comunicação podem assumir um papel preponderante ao providenciar suporte social, minimizar os efeitos da solidão e reforçar a comunicação e conexões sociais (VROMAN; ARTHANAT; LYSACK, 2015). O presente artigo tem por objetivo analisar as iniciativas dinamizadas com alunos e professores de duas Academias Seniores Portuguesas em tempos de confinamento social, com recurso à comunidade online miOne (<https://mione.altice.pt/>).

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Ao considerar o envelhecimento progressivo da população mundial e exigências da Sociedade da Informação e Comunicação – ex.: informatização de serviços, acesso à informação e dependência nos serviços de comunicação para manter e estabelecer contato com diferentes gerações (CZAJA et al., 2019), torna-se cada vez mais necessário conceber e desenvolver plataformas digitais que correspondam às motivações, necessidades e contexto do cidadão sênior.

As mudanças fisiológicas, psicológicas e sociais que ocorrem durante o processo de envelhecimento, nomeadamente, alterações no sistema visual e capacidade auditiva, aumento do tempo de reação, risco de isolamento social, entre outros (BJURSELL, 2019), fazem parte de alguns aspectos a ter em consideração no desenvolvimento de plataformas digitais. Estes devem refletir-se no *design* de interação, na acessibilidade das plataformas bem como no processo de aprendizagem (FORMOSA, 2019).

Nos últimos anos, tem-se registrado um interesse crescente na educação e aprendizagem pela terceira idade, fato comprovado pelo crescimento global do intitulado movimento *University of the Third Age* (U3A) desde 1973 (FORMOSA, 2019) e introdução de áreas disciplinares como Geragogia (BJURSELL, 2019) que assenta num conjunto de princípios, tais como (PAPPAS et al., 2019; VELOSO et al., 2015): (i) estratégias de aprendizagem personalizadas ao contexto do aluno; (ii) adoção de uma abordagem flexível; (iii) ter em conta as aprendizagens anteriores; (iv) manter o foco no tópico que está a ser abordado; (v) adaptar os conteúdos ao ritmo dos alunos; (vi) dividir os problemas em tarefas mais pequenas e fáceis de compreender; (vii) orientar o processo de aprendizagem a experiências pessoais partilhadas.

De fato, as principais motivações para a aprendizagem numa idade mais avançada prendem-se, de uma forma intrínseca, com o desejo de treinarem a mente, manterem-se ativos, interagirem com outras pessoas, sentirem-se bem em relação à vida, expandirem o seu leque de conhecimentos, por mero prazer ou necessidade, permitindo, assim, que se mantenham a par do resto da sociedade em

constante evolução (BJURSELL, 2019). As comunidades on-line podem, portanto, assumir um papel preponderante no processo de aprendizagem ao integrarem os seguintes aspetos que as caracterizam (LEE; VOGEL; LIMAYEM, 2003):

- ciberespaço, ou seja, a presença na rede. Uma comunidade on-line difere de uma comunidade “offline”, que tradicionalmente requer um local físico;
- o uso da Comunicação mediada por Computador (CMC), o que implica o acesso à comunidade por meio de um computador ou outro dispositivo eletrônico;
- o conteúdo da comunidade on-line é gerado pelos utilizadores (Conteúdo Gerado por Utilizadores - CGU) e a interação e comunicação são o foco principal;
- a relação que é construída entre os diferentes membros de uma comunidade com a combinação dos elementos mencionados – ciberespaço, uso da CMC e conteúdo gerado pelos utilizadores – CGU.

Considerando o potencial das comunidades on-line para ultrapassar barreiras espaciais e acrescentar a dimensão simbólica da territorialidade mencionada pelo autor Palacios (1995 apud RIBEIRO, 2001) ao processo de aprendizagem, a investigação patente neste artigo vem dar um contributo adicional à literatura existente na área, apresentando um conjunto de boas práticas na promoção da aprendizagem em contexto da comunidade on-line miOne, com o envolvimento de alunos e professores de duas Academias Seniores Portuguesas.

3 MÉTODO

A investigação segue uma abordagem qualitativa que inclui as seguintes atividades: (a) dinamização de um conjunto de quatro sessões on-line e, com diferentes atividades; (b) entrevista de grupo semiestruturada; e (c) aplicação de um questionário. As atividades foram realizadas com o objetivo de dinamizar a comunidade miOne, um dos produtos que resulta do projeto SEDUCE 2.0 (<http://www.seduca.pt/>). Esta comunidade tem sido desenvolvida com a participação ativa de Universidades de Terceira Idade, oferecendo um conjunto de serviços de comunicação, saúde e notícias.

4 AMOSTRA

Para o presente estudo, foi utilizada uma amostra por conveniência, composta por dois a quatro alunos por sessão (P) e dois coordenadores da Academia Sénior de Penamacor e Academia Sénior de Vila Velha de Ródão (C), pertencentes à Associação Para o Desenvolvimento da Raia Centro-Sul (ADRACES), uma organização Portuguesa que visa contribuir para a melhoria da qualidade de vida nas comunidades rurais.

Três alunos são do gênero feminino e um do gênero masculino, com idades compreendidas entre os 62 e os 72 anos ($M = 67$, $SD = 4.163$). Os coordenadores, um do gênero masculino e um do gênero feminino, com 42 e 49 anos, respetivamente, participaram juntamente com os alunos nas atividades

realizadas. Os critérios para a escolha da amostra relativamente aos alunos foram: (a) ter mais de 50 anos; e (b) ter interesse em Tecnologias da Informação Comunicação (TIC). A Tabela 1 sintetiza as características da amostra e relação com as TIC e redes sociais.

Pelo que se pode constatar na Tabela 1, todos os participantes utilizam autonomamente a Internet e redes sociais. Os participantes utilizam as TIC maioritariamente para pesquisar conteúdos e aceder a redes sociais (5 em 6 participantes) e cinco participantes afirmam utilizar diariamente a rede social *Facebook*, sendo esta utilizada por todos os participantes.

Tabela 1 – Características da amostra (Coordenadores – C e Participantes – P)

Participante	Idade	Gênero	Contexto e Interesses em TIC e Redes Sociais
C1	42	Masculino	Utiliza <i>Facebook, Instagram, Whatsapp, Youtube e Twitter</i> Uso das TIC e redes sociais: Pesquisar conteúdos, Contactar familiares e amigos; Enviar e-mails; Acessar a redes sociais; Ler notícias; Ouvir música; Marcar viagens; Comprar <i>online</i>
C2	49	Feminino	Utiliza <i>Facebook, Instagram e Whatsapp</i> Uso das TIC e redes sociais: Pesquisar conteúdos, Enviar e-mails, Ler notícias, Comprar <i>online</i> , Assistir a eventos
P1	66	Feminino	Utiliza <i>Facebook, Youtube e Twitter</i> Uso das TIC e redes sociais: Pesquisar conteúdos, Contatar familiares e amigos, Contatar pessoas com os mesmos interesses, Enviar e-mails, Acessar a redes sociais, Jogar <i>online</i> , Ler notícias, Ouvir música, Assistir a eventos
P2	68	Feminino	Utiliza <i>Facebook</i> Uso das TIC e redes sociais: Contatar familiares e amigos e Acessar a redes sociais
P3	72	Masculino	Utiliza <i>Facebook, Instagram, Whatsapp e Youtube</i> Uso das TIC e redes sociais: Pesquisar conteúdos, Acessar a redes sociais, Ler notícias, Marcar viagens, Assistir a aulas e eventos
P4	62	Feminino	Utiliza <i>Facebook, Instagram, Whatsapp e Youtube</i> Uso das TIC e redes sociais: Pesquisar conteúdos, Contatar familiares e amigos, Contatar pessoas com os mesmos interesses, Enviar e-mails, Acessar a redes sociais, Ver Filmes ou vídeos e Assistir a eventos

Fonte: Dados da pesquisa.

5 PROCEDIMENTOS

As sessões tiveram início no dia 9 de abril de 2020 e terminaram no dia 29 de maio com a dinamização de uma entrevista de grupo semiestruturada e divulgação de um questionário para os participantes das atividades. As sessões foram lançadas semanalmente na página *Facebook* da comunidade on-line miOne (<https://www.facebook.com/comunidadeMiOne/>) e as temáticas selecionadas tiveram em conta as diferentes áreas da comunidade e interesses dos participantes.

As reuniões semanais com a equipe via videochamada resultaram num conjunto de quatro semanas, de modo a coincidir com o final do ano letivo e negociadas consoante a disponibilidade dos participantes. Em seguida são descritos os procedimentos das sessões e principais objetivos.

Sessão 1 – Registo na comunidade miOne e Celebrações de Páscoa

A sessão 1 abrangeu duas atividades com os objetivos de construir uma relação de confiança entre investigadores e participantes, e estabelecer o primeiro contato com a comunidade on-line miOne. A sessão iniciou-se com uma apresentação da equipe e do projeto, assim como uma breve explicação de futuras atividades. As atividades desta sessão consistiram em: (a) Efetuar o Registo na comunidade e editar a informação do perfil (fotografia de perfil e ‘sobre mim’); e (b) Partilhar, durante a semana, as suas celebrações de Páscoa (ex: fotografias, receitas, tradições). Um dos moderadores demonstrou, passo a passo, o registo na comunidade, fornecendo também um manual de utilização para eventuais dúvidas no processo.

Sessão 2 - O Turista Sortudo e o Turista Azarento

A sessão 2 teve por objetivo analisar as experiências e motivações dos participantes, no que diz respeito a viagens e partilha de memórias. Para a atividade os participantes foram, aleatoriamente, divididos em dois grupos: turistas sortudos e turistas azarentos. No grupo ‘Viagens’, os participantes partilharam as suas boas ou más experiências com viagens, dependendo do grupo, para convencer ou desencorajar os restantes participantes a viajar.

Sessão 3 - Notícias Falsas

A sessão 3 teve por objetivo educar os participantes para os perigos da desinformação e notícias falsas sobre a COVID-19. Para a atividade, o moderador partilhou no grupo ‘Luta Contra Notícias Falsas’ cinco notícias sobre a COVID-19, sendo que quatro dessas notícias eram falsas e apenas uma verdadeira. A atividade consistiu em analisar e debater as notícias na comunidade e adivinhar qual a notícia verdadeira.

Sessão 4 - Win-Win Saúde

A última sessão teve por objetivo definir os serviços/requisitos funcionais para dinamizar o grupo ‘Saúde’. Neste grupo, os participantes tiveram acesso a 13 publicações com frases sobre saúde que se encontravam incompletas e estes tinham que completar os espaços em branco com as palavras/frases que melhor se adequassem, comentando as publicações.

Entrevista de Grupo Semiestruturada

A entrevista de grupo semiestruturada decorreu após o término das atividades, no dia 29 de maio. O principal objetivo desta entrevista passou por compreender o nível de interação e motivações que os participantes têm com as redes sociais e comunidades on-line (ex.: O que vos motiva a utilizar as redes sociais? Qual(is) a(s) razão/ões para não utilizar as redes sociais?), identificar os seus interesses on-line e atividades favoritas (ex.: Pertencem a alguma comunidade ou grupo nas redes sociais onde pessoas com interesses comuns compartilham mensagens e conteúdo? Que atividades de lazer gostam de discutir nesses grupos?).

Outro objetivo foi compreender se a participação nas atividades contribuiu para a atenuação do isolamento social em tempos de COVID-19 (ex.: Como foi a vossa experiência a realizar as atividades? Qual a atividade que mais gostaram de participar? Por quê? De que modo é que as atividades realizadas motivam a utilização da comunidade miOne? Na vossa opinião em que medida as atividades realizadas ajudam no combate ao isolamento social?).

Questionário

O questionário veio reforçar os dados recolhidos por observação direta e entrevista, perceber quais os contributos das atividades realizadas para o isolamento social e recolher dados demográficos sobre a amostra em estudo. Todos os participantes responderam ao questionário após as atividades.

6 RESULTADOS

A presente seção apresenta os resultados obtidos das quatro sessões, entrevista de grupo semiestruturada, e questionário.

Sessão 1 – Registo na comunidade miOne e Celebrações de Páscoa

Durante a primeira sessão, verificou-se alguma dificuldade em aderir à videochamada semanal para divulgação das atividades e necessidade de ajuda extra no registo na plataforma. Em entrevista, o participante P1 afirmou: “O que eu tenho um bocado mais de dificuldade é quando é a reunião, entrar aqui na reunião [videochamada]. Agora ir à página [miOne]...já ficou gravado”. De um modo geral, os participantes e coordenadores registaram-se na plataforma sem dificuldade (P2, P3, P4, C1 e C2) e apenas um dos participantes não alterou os dados de perfil.

De fato, a maioria dos participantes indicou o Registo como sendo um processo “Fácil” ou “Muito Fácil” (N=5 participantes). Porém, a necessidade de explorar a plataforma antes de interagir com ela foi mencionada por C2: “Como todas as redes sociais a gente tem que explorar. Se a gente não tem acessibilidade logo às coisas, se demora muito tempo a fazer uma coisa, já não nos apetece. [...] mas não, aquilo [miOne] até é muito simples [...]”. Nenhum dos participantes publicou conteúdos relativos à Páscoa, no entanto, o participante P3 publicou outros conteúdos do seu interesse.

Sessão 2 - O Turista Sortudo e o Turista Azarento

Na videochamada, os participantes mostraram interesse no tema “viagens” e entusiasmo em participar na atividade proposta. Por exemplo, o participante P3 mostrou especial interesse pelo tópico e contou histórias sobre as suas viagens apesar de ter tido dificuldades em aceder ao grupo ‘Viagens’ por meio do seu *smartphone* (dispositivo que utiliza para aceder à Internet) e não conseguiu publicar o conteúdo. P1 também demonstrou dificuldades na publicação, afirmando “[...] Eu fiz o comentário, acho eu, não sei se entrou ou não entrou, porque nessa altura estava no início do miOne”.

Os coordenadores também partilharam experiências positivas de viagens, incluindo fotografias delas. Por exemplo, C2 mencionou a atividade como uma das suas favoritas pela partilha de fotografias “Gostei daquela das viagens, ainda vou aprofundar mais quando tiver tempo. Tenho que ir ao meu disco rígido buscar fotografias”. No questionário, 3 participantes escolheram a atividade “Turista Sortudo/Azarento” como uma das suas atividades favorita, sendo a funcionalidade de recomendação de rotas/loais a visitar e planeamento de viagens indicada como interessante (N = 6 participantes).

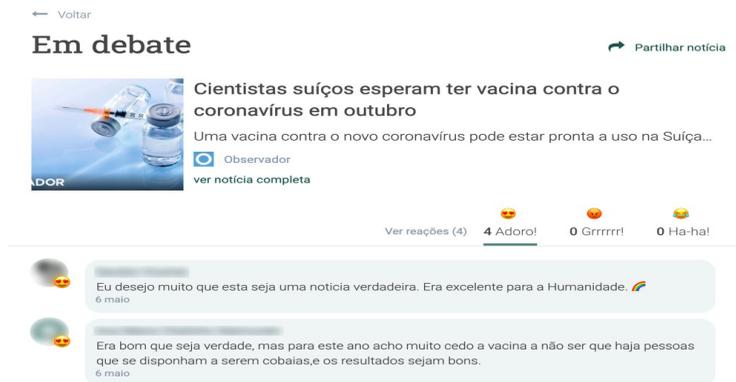
Sessão 3 - Notícias Falsas

A atividade gerou bastante interação por parte dos participantes P1, P4 e C2. Os participantes interagiram com as notícias, comentando, partilhando e reagindo às mesmas, porém, nenhum participante acertou na notícia verdadeira. Os participantes P1 e C2 partilharam também, de uma forma autônoma outras notícias sobre o tema (FIGURA 1).

Na entrevista C1 expõe ainda a sua preocupação com a temática “notícias falsas” e a sua influência em redes sociais: “[...] estão em voga [notícias falsas] e acabam por ser grandes influenciadores na opinião pública [...]. Gera má informação, conflitos constantes pelo fato das pessoas estarem mal informadas.”

Em resposta ao questionário pôde-se verificar que a atividade realizada foi uma das favoritas de 3 participantes; e para além disso, pela análise da leitura, partilha e debate de notícias verificou-se que esta despertou o interesse de todos os participantes.

Figura 1 – Comentários de participantes na atividade de saúde



Fonte: Comunidade miOne., mione.altice.pt

Sessão 4 - Win-Win Saúde

O tema “saúde” gerou interesse por parte dos participantes P4, C1 e C2, mencionando, na entrevista, a atividade como uma das suas favoritas. Ainda na entrevista, P4 afirmou “[...] Podem por mais coisinhas na rede do miOne porque eu adoro saúde”. C1 acrescentou: “Acabamos por conhecer a aplicação [miOne] e a brincar falamos de coisas sérias”. Os participantes completaram todas as frases publicadas no grupo ‘Saúde’ e em conjunto, numa posterior videochamada, elegeram um vencedor. Relativamente às funcionalidades a integrar na comunidade miOne, a consulta de informação e sugestões sobre saúde, foram mencionadas como tendo muito interesse.

Resultados da Participação nas Atividades

A pouca adesão às atividades on-line foi um problema sentido pelos coordenadores das Academias Seniores. Na entrevista C1 justifica essa falta de adesão com a “fuga” dos compromissos sentidos nas aulas presenciais: “Havendo esta distância social que não obriga a estar presencialmente nas aulas é muito mais fácil fugirmos aos compromissos[...]”. C2 acrescenta que a divulgação de aulas e atividades em redes sociais, apesar de ser vista por muitos alunos, não surte efeito na participação nas mesmas.

No que concerne à comunidade miOne, as participantes P1 e P4 afirmam que a comunidade veio contribuir para o combate ao isolamento social e demonstraram vontade na continuação das atividades. No questionário, todos os participantes afirmaram ainda que as atividades realizadas foram uma mais valia para o combate ao isolamento social, sobretudo por poderem socializar com os seus colegas numa altura em que as atividades presenciais estão suspensas. Um participante mencionou ainda a comunidade miOne como “Uma ferramenta muito importante que deverá ser explorada por entidades com responsabilidade nos territórios, pois irá permitir uma proximidade junto das comunidades locais, criando dinâmicas e ajudando ao combate do isolamento social.”

7 DISCUSSÃO

A partir da recolha e posterior observação dos dados, quer por meio do registro das sessões, entrevista de grupo semiestruturada e a aplicação de um questionário, foi possível chegar a um conjunto de recomendações a aplicar numa comunidade on-line para promover a aprendizagem dos alunos das Universidades de Terceira idade:

Realizar sessões passo-a-passo de apresentação e ambientação à plataforma

Durante as atividades na plataforma, verificou-se que para contornar eventuais dificuldades de interação com as tecnologias e em específico comunidades on-line é necessário demonstrar, passo a passo, os procedimentos para a realização da atividade, garantindo o seu acompanhamento.

Conquistar a confiança

Com a realização das atividades verificou-se que estabelecer uma relação de confiança com o cidadão sênior é fulcral para a participação ativa dos mesmos. A videochamada semanal de divulgação do desafio contribuiu para dar a conhecer os moderadores e participantes. Deste modo, a participação nas atividades foi sendo estimulada e a interação na comunidade miOne aumentou gradualmente ao longo das sessões.

Envolver os coordenadores

Os coordenadores desempenharam um papel essencial na dinamização das atividades devido à relação de confiança pré-estabelecida com os participantes, facilitando a comunicação entre os participantes e os moderadores.

Criação de uma rotina

A mudança de rotinas, a incerteza associada a elas e a dificuldade em as estabelecer, provocadas pelo isolamento social fruto da pandemia da COVID-19, levou a uma falta de compromisso em continuar aquele que era um trabalho presencial, mas desta vez on-line. Desta forma, um esforço inicial deve ser realizado pelos moderadores e coordenadores, para garantir a presença de mais pessoas nas primeiras videochamadas e estabelecer uma rotina de aprendizagem com os participantes, permitindo que o compromisso se estabeleça. A competição nas atividades foi ainda notória, associada a mecanismos de votação. Desta forma, este tipo de atividades pode constituir mais um contributo para estabelecer um compromisso com a aprendizagem.

Promover a autoexpressão e partilha de memórias

A necessidade de comunicação dos participantes foi visível durante as sessões de videochamada. Alguns participantes apenas aderiram a elas para conversar com os colegas sobre os tópicos das sessões, não completando algumas das atividades propostas. Deste modo, atividades que estimulem a partilha de memórias e autoexpressão podem também ser uma boa forma de promover a participação do cidadão sênior e de, mais uma vez, permitir que se estabeleça a confiança entre todas as partes.

Criação de laços - comunicação síncrona vs assíncrona

A comunicação síncrona mostrou-se ser a forma de comunicação predileta, especialmente com recurso à videochamada. É necessário também garantir que os contatos mais próximos dos participantes estejam presentes na comunidade (familiares, amigos etc.) para estabelecer um compromisso em torno dos seus interesses (ex.: tertúlias temáticas).

A concretização deste estudo empírico permitiu a reflexão sobre o processo de aprendizagem nos seniores de uma Universidade de Terceira Idade, espelhando os efeitos psicossociais da COVID-19 nos seniores em Portugal. Algumas limitações deste estudo foram o número de participantes envolvidos nas sessões e o desafio de estabelecer uma rotina inerente ao processo de aprendizagem.

8 CONCLUSÃO

A aprendizagem do cidadão sênior apresenta vários desafios amplificados com o acesso e dificuldade de interação nas plataformas digitais. Para além disto, o contexto de isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19 provocou desafios acrescidos ao estabelecimento de contato e de criação de rotinas de aprendizagem.

Depois da análise do caso em específico da comunidade on-line miOne, por meio de observação direta durante as sessões, um questionário e uma entrevista de grupo semiestruturada, foi possível chegar a um conjunto de boas práticas a adotar para a aprendizagem nas Universidades de Terceira Idade com recurso às TIC. Estas práticas são: realizar sessões passo a passo de apresentação e ambientação à plataforma; conquistar a confiança; envolver os coordenadores; criar uma rotina e incluir atividades com competição e sistemas de votação; promover a autoexpressão e a partilha de memórias; e criar laços – comunicação síncrona vs assíncrona.

Em suma, a criação de sistemas de informação a distância que tenham em conta o público alvo das Universidades de Terceira Idade, não só permite o estabelecimento de contatos entre pessoas, fulcral no contexto pandémico observado, mas também que seja criada uma sociedade de informação mais igualitária.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi apoiado pelo projeto de investigação SEDUCE 2.0 – Utilização da Comunicação e Informação na comunidade on-line miOne pelo cidadão sénior. O projeto é financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), I.P., COMPETE 2020, Portugal 2020 e União Europeia, ao abrigo do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, POCI-01-0145- FEDER-031696 SEDUCE 2.0. O agradecimento é dirigido a todos os participantes das Academia Sénior de Penamacor e Academia Sénior de Vila Velha de Ródão, da Associação Para o Desenvolvimento da Raia Centro-Sul (ADRACES).

REFERÊNCIAS

- ARMITAGE, R.; NELLUMS, L. B. COVID-19 and the consequences of isolating the elderly. **The Lancet Public Health**, v. 5, n. 5, p. e256, 2020. Doi: [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30061-X](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30061-X)
- BJURSELL, C. Inclusion in education later in life: Why older adults engage in education activities. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 10, n. 3, p. 215-230, 2019.
- CZAJA, S. J. *et al.* Designing for Older Adults: Principles and Creative Human Factors Approaches. **Boca Raton, FL: CRC Press Taylor & Francis Group**, p.3-248, 2019.

FORMOSA, M. Active Ageing Through Lifelong Learning: The University of the Third Age. *In*: FORMOSA, Marvin (ed.). **The University of the Third Age and Active Ageing. International Perspectives on Aging**. V. 23. Springer, Cham, 201, p. 3-18, 2019. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-21515-6_1

FRIEDLER, B.; CRAPSER, J.; MCCULLOUGH, L. One is the Deadliest Number: The Detrimental Effects of Social Isolation on Cerebrovascular Diseases and Cognition. **Acta neuropathologica**, v. 129, n. 4, p. 493-509, 2015. DOI: [10.1007/s00401-014-1377-9](https://doi.org/10.1007/s00401-014-1377-9).

KALMIJN, M. Shared friendship networks and the life course: an analysis of survey data on married and cohabiting couples. **Social Networks**, v. 25, n. 3, p. 231-249, 2003. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-8733\(03\)00010-8](https://doi.org/10.1016/S0378-8733(03)00010-8)

LEE, F. S. L.; VOGEL, D.; LIMAYEM, M. Virtual Community Informatics: A Review and Research Agenda. **The Journal of Information Technology Theory and Application (JITTA)**, v. 5, n. 1, p. 47-61, 2003.

PAPPAS, M. A. *et al.* Cognitive-based E-learning design for older adults. **Social Sciences**, v. 8, n. 1, jan. 2019. DOI: [10.3390/socsci8010006](https://doi.org/10.3390/socsci8010006)

RIBEIRO, J. C. S. **Comunidades virtuais eletrônicas convergência da técnica com o social**, INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Congresso Brasileiro da Comunicação, 24. Campo Grande-MS, set. 2001. p. 1-16, 2001.

SHAW, B. A. *et al.* Tracking changes in social relations throughout late life. *Journals of Gerontology - Series B. Psychological Sciences and Social Sciences*, v. 62, n. 2, p. 90-99, 2007. DOI: [10.1093/geronb/62.2.s90](https://doi.org/10.1093/geronb/62.2.s90)

VELOSO, A. I. *et al.* O ensino das tecnologias da informação e comunicação aos cidadãos seniores em Portugal. *In*: ORTEZ, Felipe Chibás (ed.). **Gestão da educação à distância: comunicação. Desafios e Estratégias**, São Paulo: Editora Atlas-Salta, 2015. p. 177-196.

VROMAN, K. G.; ARTHANAT, S.; LYSACK, C. **Who over 65 is online?** Older adults dispositions toward information communication technology. *Computers in Human Behavior*, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.018>

Recebido em: 08 de Julho de 2020

Avaliado em: 17 de Julho de 2020

Aceito em: 30 de Julho de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Doutora em Ciências e Tecnologias da Comunicação;
Professora da Universidade de Aveiro, DigiMedia.
E-mail: aiv@ua.pt

2 Doutora em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais; Investigadora da Universidade de Aveiro, DigiMedia.
E-mail: lilianavale@ua.pt

3 Estudante de Mestrado em Comunicação Multimédia e Bolseira de Investigação - Projeto de I&D IPET - Sistema PET inteligente para imagiologia pré-clínica, Ref. CENTRO-01-0247-FEDER- 39880, Universidade de Aveiro, DigiMedia.
E-mail: scsm@ua.pt

4 Estudante de Mestrado em Comunicação Multimédia e Bolseiro de Investigação - Projeto SEDUCE 2.0 – Utilização da Comunicação e da Informação na comunidade on-line miOne pelo cidadão sénior Ref. FCT POCI-01-0145-FEDER-031696, Universidade de Aveiro, DigiMedia.
E-mail: fsfregalado@ua.pt

5 Estudante de Mestrado em Comunicação Multimédia e Bolseiro de Investigação - Projeto SEDUCE 2.0 – Utilização da Comunicação e da Informação na comunidade online miOne pelo cidadão sénior Ref. FCT POCI-01-0145-FEDER-031696, Universidade de Aveiro, DigiMedia.
E-mail: joaohenriquesilva@ua.pt



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA