

Fernando Icaro Jorge Cunha
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad
Wellington Junior Jorge
(Organizadores)

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: EXPÊRIENCIA DE DOCENTES NA PANDEMIA

UNIEDUSUL
EDITORA



Fernando Icaro Jorge Cunha
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad
Wellington Junior Jorge
(Organizadores)

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL - EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES EM
TEMPOS DE PANDEMIA**

2021 Uniedusul Editora - Copyright da Uniedusul
Editor Chefe: Me. Wellington Junior Jorge
Diagramação e Edição de Arte: Uniedusul Editora
Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva Adriana Gava	Jessica da Silva Campos Jéssica Rabito Chaves
Alexandre Azenha Alves de Rezende Alexandre Matiello	John Edward Neira Villena Jonas Bertholdi
Ana Júlia Lemos Alves Pedreira Ana Paula Romero Bacri Andre Contin	Karine Rezende de Oliveira Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad
Andrea Boari Caraciola Antonio Luiz Miranda	Luciana Karen Calábria Luciano Messina Pereira da Silva Luiz Carlos Santos
Campos Antônio Valmor de Carlos Augusto de Assis	Luiz F. do Vale de Almeida Guilherme Marcelo de Macedo Brigido
Christine da Silva Schröder Cíntia Beatriz Müller	Maurício José Siewerdt Michelle Asato Junqueira
Claudia Madruga Cunha Claudia Padovesi Fonseca	Nedilso Lauro Brugnera Ng Haig They
Daniela de Melo e Silva Daniela Franco Carvalho	Normandes Matos da Silva Odair Neitzel
Dhonatan Diego Pessi Domingos Savio Barbosa	Olga Maria Coutinho Pépece Pablo Cristini Guedes
Fabiano Augusto Petean Fabrício Meller da Silva	Rafael Ademir Oliveira de Andrade Regina Célia de Oliveira
Fernanda Paulini Francielle Amâncio Pereira	Reinaldo Moreira Bruno Renilda Vicenzi
Graciela Cristine Oyamada Hélcio de Abreu Dallari Júnior	Rita de Cassia Pereira Carvalho Rivael Mateus Fabricio
Helena Maura Torezan Silingardi Izaque Pereira de Souza	Sarah Christina Caldas Oliveira Saulo Cerqueira de Aguiar Soares
Jaisson Teixeira Lino Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt	Viviane Rodrigues Alves de Moraes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E59 Ensino remoto emergencial [livro eletrônico]: experiência de docentes na pandemia / Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, Fernando Ícaro Jorge Cunha, Wellington Junior Jorge. – Maringá, PR: Uniedusul, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-86010-77-0

1. Educação. 2. Planejamento educacional. 3. Ensino à distância.
4. Pandemia. I. Mourad, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira.
II. Cunha, Fernando Ícaro Jorge. III. Jorge, Wellington Junior.
CDD 371.207

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.uniedusul.com.br

PREFÁCIO

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi amplamente utilizado em consonância da pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2) que provoca a doença infecciosa (Covid-19). Docentes foram submetidos em diversos contextos e vivências de superação na oferta do (ERE). Portanto este livro aborda diversas experiências destes profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior neste período de crise.

A rede pública de ensino foi o setor mais afetado, principalmente na utilização dos materiais impressos na Educação Básica. Este fator intensifica-se quando pensamos nas escolas inseridas em classes periféricas, onde é evidenciado a vulnerabilidade socioeconômica. A maioria das escolas de rede particular utilizaram o ensino remoto na modalidade digital, sendo utilizado recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

As metodologias ativas foram potencializadoras deste Ensino Remoto, acrescentando o dinamismo e interatividade nas aulas, através de estratégias didático-pedagógicas que melhoram a relação professor/aluno. Outrossim, a formação continuada foi uma revolução causada pelo Ensino Remoto, culminando com a necessidade da atualização constante e o domínio das tecnologias digitais.

Portanto, o (ERE) provocou muitos desafios, e muitos docentes tiveram de utilizar subsídios de contorno para desmistificar a crise na garantia de um ensino de qualidade. Ainda que, os impactos no processo de ensino-aprendizagem tenham sido significativamente relevantes, é necessário abordar uma visão de Ensino Remoto, como garantia do ano letivo, enfatizando o mesmo como ferramenta eficiente para “aproximar”, em um momento em que o “afastar” é eminente.

Fernando Icaro Jorge Cunha

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01.....	10
O ENSINO REMOTO É SINÔNIMO DE EAD? PROXIMIDADES E DIFERENÇAS ENTRE AS DUAS EXPERIÊNCIAS	
Fernando Icaro Jorge Cunha Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad Salette Pereira Zanella Camila Pereira Burchard Bárbara Viero de Noronha Maria José Baltar de Azambuja Ivana Fontoura Carvalho Francisco Mesquita Santos Jorge Nilton Braga Mendes Janete Hickmann	
DOI: 10.51324/86010770.1	
CAPÍTULO 02.....	25
ENSINO REMOTO E ENSINO HÍBRIDO: COMO SERÁ ESSA POSSÍVEL TROCA ENTRE A MODALIDADE E ENSINO REMOTO PARA O ENSINO HÍBRIDO?	
Fernando Icaro Jorge Cunha Eleonora Leguiçamo Centena Silva Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad Janine Viven Nunes Quevedo Suélen de Prá Alves Francisco Mesquita Santos Karen Krystine Oldani da Silva Ana Maria Altamirando Nunes Maria José Baltar de Azambuja Daiane Maira Socal	
DOI: 10.51324/86010770.2	
CAPÍTULO 03.....	38
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DEMOCRATIZAÇÃO NAS INTERAÇÕES CIENTÍFICAS E CAPACITAÇÕES PARA DOCENTES E DISCENTES	
Fernando Icaro Jorge Cunha Salette Pereira Zanella Márcio da Mota Machado Filho Camila Pereira Burchard Bárbara Viero de Noronha Maria José Baltar de Azambuja Francisco Mesquita Santos Jorge Nilton Braga Mendes Karina Braccini Pereira Janete Hickmann	
DOI: 10.51324/86010770.3	
CAPÍTULO 04.....	46
OS JOGOS DIGITAIS EDUCATIVOS COMO ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO ONLINE EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL	
Luan Martins de Araujo Silva Dorival Campos Rossi Natascha Carolina de Oliveira Gervázio Fernando Icaro Jorge Cunha Janete Hickmann	
DOI: 10.51324/86010770.4	

CAPÍTULO 05.....	57
A PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Andréia de Cássia Dos Santos Letícia Cacciolari Bordini Annecy Tojeiro Giordani Lúcia Aparecida Ancelmo Maria Aldinete de Almeida Reinaldi <i>DOI: 10.51324/86010770.5</i>	
CAPÍTULO 06.....	76
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ENSINO REMOTO: UMA REFLEXÃO PROBLEMATIZADORA	
Fernando Icaro Jorge Cunha Salette Pereira Zanella Camila Pereira Burchard Bárbara Viero de Noronha Francisco Mesquita Santos Maria José Baltar de Azambuja Milena Mendonça Dutra Jorge Nilton Braga Mendes Karina Braccini Pereira Janete Hickmann <i>DOI: 10.51324/86010770.6</i>	
CAPÍTULO 07.....	92
EDUCAÇÃO MUSICAL: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA PANDEMIA	
Fernando Icaro Jorge Cunha Thiago Lopes da Silva Bruno Antunes André Caroline Menezes Lucas Guilherme Baltar de Azambuja <i>DOI: 10.51324/86010770.7</i>	
CAPÍTULO 08.....	111
O ENSINO DE BIOLOGIA REMOTO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
Fernando Icaro Jorge Cunha Andrielli Vilanova de Carvalho Camila Pereira Burchard Luis Roberval Bortoluzzi Castro Ivana Fontoura Carvalho Francisco Mesquita Santos Maurício Cendón do Nascimento Ávila Débora Velasque de Souza Jorge Nilton Braga Mendes Janete Hickmann <i>DOI: 10.51324/86010770.8</i>	
CAPÍTULO 09.....	121
DESENVOLVENDO ETAPAS SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS NO ENSINO REMOTO	
Fernando Icaro Jorge Cunha Maria José Baltar de Azambuja Salette Pereira Zanella Camila Pereira Burchard Andrielli Vilanova de Carvalho Karina Braccini Pereira Bárbara Viero de Noronha Francisco Mesquita Santos Jorge Nilton Braga Mendes Janete Hickmann <i>DOI: 10.51324/86010770.9</i>	

CAPÍTULO 10.....	133
LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO REMOTO: DESENVOLVENDO APLICAÇÃO E EFICIÊNCIA	
Fernando Icaro Jorge Cunha Salette Pereira Zanella Camila Pereira Burchard Andrielli Vilanova De Carvalho Bárbara Viero De Noronha Maria José Baltar De Azambuja Karina Braccini Pereira Jorge Nilton Braga Mendes Francisco Mesquita Santos Janete Hickmann	
DOI: 10.51324/86010770.10	
CAPÍTULO 11.....	143
EVENTOS DE CIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO REMOTO: FEIRAS, WORKSHOPS, CONGRESSOS, SEMINÁRIOS, SIMPÓSIOS, EXPOSIÇÕES VIRTUAIS, CONSTITUEM UMA POSSIBILIDADE SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS?	
Fernando Icaro Jorge Cunha Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad Salette Pereira Zanella Bárbara Viero de Noronha Maria José Baltar de Azambuja Francisco Mesquita Santos Ivana Fontoura Carvalho Camila Pereira Burchard Maurício Cendón do Nascimento Ávila Janete Hickmann	
DOI: 10.51324/86010770.11	
CAPÍTULO 12.....	154
CAFÉ CONTÁBIL: UMA PROPOSTA QUE DEU CERTO NO ENSINO REMOTO	
Maria Aldinete De Almeida Reinaldi Marcos Henrique Granger Annecy Tojeiro Giordani Aparecida Silva	
DOI: 10.51324/86010770.12	
CAPÍTULO 13.....	169
AS DESIGUALDADES NO ENSINO REMOTO EM MEIO A PANDEMIA: UMA COMPARAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA EM REDE PÚBLICA E EM REDE PARTICULAR	
Fernando Icaro Jorge Cunha Eleonora Leguizamó Centena Silva Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad Janine Viven Nunes Quevedo Suélen de Prá Alves Karen Krystine Oldani da Silva Ana Maria Altamirando Nunes Francisco Mesquita Santos Daiane Maira Soccá Janete Hickmann	
DOI: 10.51324/86010770.13	

CAPÍTULO 14.....	181
A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM APLICAÇÃO AOS MEIOS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Fernando Icaro Jorge Cunha Eleonora Leguiçamo Centena Silva Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad Janine Viven Nunes Quevedo Suélen de Prá Alves Karen Krystine Oldani da Silva Ana Maria Altamirando Nunes Francisco Mesquita Santos Joel de Almeida Nunes Janete Hickmann	
DOI: 10.51324/86010770.14	
CAPÍTULO 15.....	194
O USO DE MATERIAIS IMPRESSOS NO ENSINO REMOTO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS RELACIONANDO ENSINO REMOTO E VULNERABILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Fernando Icaro Jorge Cunha Eleonora Leguiçamo Centena Silva Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad Janine Viven Nunes Quevedo Suélen De Prá Alves Karen Krystine Oldani da Silva Ana Maria Altamirando Nunes Francisco Mesquita Santos Daiane Maira Soccac Janete Hickmann	
DOI: 10.51324/86010770.15	
CAPÍTULO 16.....	213
ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	
Vanessa Santos Fonteque Sandra Regina Bueno Annecy Tojeiro Giordani Lúcia Aparecida Ancelmo Eliza Adriana Sheuer Nantes Maria Aldinete de Almeida Reinaldi	
DOI: 10.51324/86010770.16	
CAPÍTULO 17.....	231
O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO MÓDULO III DO EIXO DE ATENÇÃO INTEGRAL A SAÚDE DO INDIVÍDUO, FAMÍLIA E COMUNIDADE, NO CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	
Waltair Maria Martins Pereira Emanuele Rocha da Silva José Natanael Gama dos Santos Ianka Aquino da Silva Francisco Cezar Aquino de Moraes Lidiane Assunção de Vasconcelos	
DOI: 10.51324/86010770.17	

CAPÍTULO 18.....	245
PATOLOGIA BUCAL: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	
Erika Martins Pereira Waltair Maria Martins Pereira Maria Carmen Fontoura Nogueira Cruz Joana Albuquerque Bastos de Sousa Müller Rodrigues Santos Wandersson Ferreira Saraiva Diogo Souza Ferreira Rubin de Assis	
DOI: 10.51324/86010770.18	
CAPÍTULO 19.....	256
ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE QUÍMICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES E ABORDAGENS NO ENSINO SUPERIOR	
Fernando Icaro Jorge Cunha Bárbara Viero de Noronha Cristiane Casagrande Denardin Andrielli Vilanova de Carvalho Juliano Braun de Azeredo Jean Ramos Boldori Felix Roman Munieweg Márcio da Mota Machado Filho Janete Hickmann Francisco Mesquita Santos	
DOI: 10.51324/86010770.19	
CAPÍTULO 20.....	275
A PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO: DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR	
Daniele Alves Camargo Vencio Jéssica Cristina Goulart Merheb Valquíria Batista Bueno Annecy Tojeiro Giordani Maria Aldinete de Almeida Reinaldi Lúcia Aparecida Ancelmo	
DOI: 10.51324/86010770.20	
CAPÍTULO 21.....	293
ENSINO REMOTO: DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE UM CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	
João Antonio Sartori Junior Luiz Carlos Antunes Annecy Tojeiro Giordani Lúcia Aparecida Ancelmo Maria Aldinete de Almeida Reinaldi	
DOI: 10.51324/86010770.21	
CAPÍTULO 22.....	308
PROFESSORES EM PROCESSOS DE RESILIÊNCIA FRENTE ÀS AULAS NÃO PRESENCIAIS	
Janete Hickmann Fernando Icaro Jorge Cunha Salette Pereira Zanella Márcio da Mota Machado Filho Joel de Almeida Nunes Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad Maria José Baltar de Azambuja Patricia Araujo Tavares Francisco Mesquita Santos Daiane Maira Soccacal	
DOI: 10.51324/86010770.22	

CAPÍTULO 23.....	331
A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E O ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS	
Fernando Icaro Jorge Cunha	
Luciana Martins Vieira	
Maria José Baltar De Azambuja	
Rejane Marques Alves	
Márcio da Mota Machado Filho	
Andrielli Vilanova de Carvalho	
Patricia Araujo Tavares	
Saete Pereira Zanella	
Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
Francisco Mesquita Santos	
DOI: 10.51324/86010770.23	
CAPÍTULO 24.....	343
ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	
Maria Aparecida Damasceno	
Maria Bernadete Gonçalves Gomes	
Annecy Tojeiro Giordani	
Maria Aldinete de Almeida Reinaldi	
Lúcia Aparecida Ancelmo	
DOI: 10.51324/86010770.24	
CAPÍTULO 25.....	358
ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE UM COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR	
Julie Christina Pereira Pasquini	
Valdecir de Souza Ferreira	
Annecy Tojeiro Giordani	
Lúcia Aparecida Ancelmo	
Maria Aldinete de Almeida Reinaldi	
DOI: 10.51324/86010770.25	
CAPÍTULO 26.....	377
A PANDEMIA NARRADA POR MULHERES: EXPERIÊNCIAS PLURAIS E SABERES SITUADOS	
Camila Peixoto Farias	
Giovana Fagundes Luczinski	
DOI: 10.51324/86010770.26	

CAPÍTULO 01

O ENSINO REMOTO É SINÔNIMO DE EAD? PROXIMIDADES E DIFERENÇAS ENTRE AS DUAS EXPERIÊNCIAS

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD

Universidade Federal de Santa Maria

SALETE PEREIRA ZANELLA

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

CAMILA PEREIRA BURCHARD

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

BÁRBARA VIERO DE NORONHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

MARIA JOSÉ BALTAR DE AZAMBUJA

Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professora Lygia Morrone Averbuck

IVANA FONTOURA CARVALHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC

JORGE NILTON BRAGA MENDES

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo - RS

RESUMO: Diante deste artigo, teceremos uma comparação entre as particularidades da Educação a Distância (EAD) e do Ensino Remoto. Visto que muitos indivíduos se apropriam, intitulando o Ensino Remoto como EAD, simplesmente por utilizar a tecnologia em massa no processo de ensino e aprendizagem. Sintetizando, a EAD busca atingir um público maior de alunos, por um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), valorizando as atividades assíncronas, protagonizando ainda mais o aluno, no desenvolvimento de sua aprendizagem. Logo, o Ensino Remoto, também utiliza algumas estratégias do EAD, porém é ainda mais rico, pois acrescenta um foco de vinculação entre as atividades síncronas e assíncronas, a fim de alcançar um equilíbrio na aprendizagem mediada por recursos digitais e valorizando a autonomia do educando, inovando em metodologias ativas, inclusive no processo de avaliação.

PALAVRA-CHAVE: Ensino remoto; EAD; Similaridades; Distinções; Comparações.

ABSTRACT: In view of this article, we will make a comparison between the particularities of Distance Education (EAD) and Remote Education. Since many individuals take ownership, calling Remote Teaching as EAD, simply for using mass technology in the teaching and learning process. In summary, EAD seeks to reach a larger audience of students, through a virtual learning environment (VLE), valuing asynchronous activities, further protagonizing the student, in the development of their learning. Therefore, Remote Education, also uses some strategies of the Distance learning, however, is even richer, as it adds a linkage focus between

synchronous and asynchronous activities, in order to achieve a balance in learning mediated by digital resources and valuing the autonomy of the student, innovating in active methodologies, including in the evaluation process.

KEYWORDS: Remote teaching; EAD; Similarities; Distinctions; Comparisons.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva, a partir de uma revisão bibliográfica, apresentar, comparativamente as definições e conceitos da modalidade de ensino denominada educação a distância, bem como o chamado ensino remoto, muito em voga na atualidade em razão do momento de Pandemia do Covid 19 pela qual passamos.

O uso muito frequente do ensino remoto na atualidade tem provocado uma confusão no sentido de identificar o mesmo com a modalidade EAD, visto que esse uso mais frequente decorre da situação pandêmica e da promulgação, pelo Ministério da Educação, da Portaria nº 343, publicada em 18 março de 2020 que dispôs sobre a possibilidade da substituição das aulas presenciais por meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus.

Destacamos também que com a edição da Medida provisória de número 934, que estabeleceu 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, o ensino remoto se colocou como uma alternativa importante para a continuidade do calendário letivo, de tal sorte aos sistemas de ensino definirem uma dinâmica de ensino-aprendizagem remota, que observasse as limitações sanitárias que exigem o distanciamento, mas que também levasse em conta as especificidades de uma realidade social profundamente marcada por desigualdades.

O ensino remoto é uma ferramenta de ensino/aprendizagem típica das denominadas metodologias ativas que atribuem um protagonismo ao discente no processo de ensino/aprendizagem, ao passo que o ensino a distância é uma modalidade educativa prevista, já em 1996, pelo art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sendo importante destacar que na sequência do texto essas distinções serão melhor elucidadas.

2. RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COM A MEDIAÇÃO ESCOLAR

Abordamos este tópico, enfatizando que, a figura do professor mediador na EAD, vem se tornando cada vez mais comum no ambiente educacional, assim, podemos definir o papel do professor mediador e as competências que ele deve dominar. O professor

mediador é o professor de tudo, ele desenvolve o trabalho pedagógico ou trabalho educacional, hoje, cuja ideia principal é nós entendermos que a convivência e as relações de conflito, o que acontece no ambiente escolar na verdade são questões fundamentais, mas para o próprio processo de educação formal no próprio processo de ensino aprendizagem, no sentido que o ser humano é um ser que obrigatoriamente vai viver em sociedade, considerando que, é nesta mesma sociedade, ocorre em geral conflitos. Nas palavras de, Kramer (1989):

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãs. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que são implica em não ignorar as diferenças. (KRAMER, 1989, p. 19).

Percebemos então, que todos nós passamos por este processo no decorrer da vida, seja na família, seja na escola, no trânsito. Mas a escola é apropriada a questão do conflito, e, são essas questões de convivência em sua disposição pedagógica, considerando que é sua função primordial do processo de ensino aprendizagem, cujo para se atingir seu objetivo final que é a formação de cidadãos autônomos do futuro.

Nas palavras de Sebastián Ramos, para marcar uma das fundamentais diferenças da EAD em relação à educação presencial. Segundo o autor, “a essência da EAD é a relação educativa entre o estudante e o professor que não é direta, mas mediada e mediata” (RAMOS apud PRETI, 1996).

Sem dúvida, os professores que atuam na educação a distância, precisam ter uma postura que provoque e alcance o aluno a ter autonomia, pois, aquele professor que incluía somente o quadro, para o aluno copiar, não funciona mais. Aquilo que precisamos, é de um professor que instigue provoque. A este respeito Magalhães (1996) afirma, “Em uma abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do outro, de padrões internacionais, interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida, independentemente da idade, como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapsicológico ou intramental (...)”.

Em outras palavras, quando desenvolvemos autonomia dos alunos vai ficando cada vez mais desnecessário a presença do professor, sendo este, portanto, o grande papel da mediação, isso quer dizer que a mediação é coerente e necessária, nesse sentido a mediação faz com que o aluno seja autônomo na própria aprendizagem. Para Vygotsky (1996), “Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é a distância entre o nível de

desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um indivíduo mais experiente”.

Assim sendo, quando existe uma aprendizagem próxima, vira uma aprendizagem real, isso quer dizer que, algo que uma pessoa conseguiria fazer com a ajuda de outras pessoas, transforma-se em algo que ela já sabe fazer sozinha, na medida em que este fenômeno vai se repetindo ela vai aprendendo fazer mais e mais coisas sozinhas, vai se tornando mais capaz. Ainda conforme, Vygotsky (1967), “todo aluno tem um conjunto de coisas que eles já conseguem fazer, ele chama isso de nível de desenvolvimento real”. Essa distância entre esses dois níveis, que denominamos de zona proximal, é justamente o espaço que o mediador precisa atuar.

Então precisamos incentivar, provocar, fazer com que o aluno vá a teste potencial. Isso indica que o aluno realmente cresceu e se desenvolveu. Quando um aluno desenvolve seus cinco sentidos, por exemplo, falar, associamos isso às experiências que ele tem, ou seja, quanto mais o aluno tiver experiências, melhor, pois, aumenta a capacidade do aluno de perceber o segundo sentido de determinadas frases por exemplo. Dessa forma, ele vai perceber qual o conteúdo, aumentando assim, a capacidade desses indivíduos, então essa associação aumenta. Com isso, aquelas aprendizagens que eram impossíveis, começam a entrar na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, vão se tornando aprendizagens possíveis. Por este motivo, o papel do professor é justamente este, o de ajudar o estudante avançar e aprender coisas novas, que ele não conseguia aprender sozinho, afirmamos, portanto, que, quanto mais ele aprende, mais ele se torna capaz de aprender.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ apud SAVIANI, 2003, p. 73).

Em consonância com o que foi descrito acima, entende-se que todo aluno tem um potencial, ele consegue ir além desde que ele receba ajuda, ou seja, desde que ele possa ser mediado. A mediação faz com que o aluno seja autônomo na própria aprendizagem.

Mattos e Burnham (2005, p. 112), relatam que “a educação à distância traz características próprias que impõem a necessidade de novas aprendizagens por parte de

quem planeja, desenvolve e avalia, implicando, inclusive, na necessidade de que seja construída uma nova maneira de compreender o processo de ensino-aprendizagem”.

Dito isso, a “pedra legal” fundamental da EAD foi estabelecida no Art. 80 das Leis das Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394 de 1996. Com esta lei foi possível o surgimento do programa da Universidade Aberta. Este é o Art. 80 da Lei 9.394/96:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012);

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996).

Conforme descrito acima, o governo desenvolverá a Educação a Distância em todas as modalidades com a mesma preocupação com que trata a educação presencial.

3. PROPRIEDADES GERAIS DO ENSINO REMOTO

Embora estejam interligados ao uso de tecnologias digitais, o ensino remoto não é sinônimo de ensino à distância. O ensino remoto emergencial (ERE), é uma modalidade criada às pressas, em decorrência da pandemia pela COVID-19, para o ensino presencial onde os professores produziram materiais para que os alunos estudassem em casa, como estratégia didático-pedagógica para diminuir os impactos gerados pelo isolamento social.

O ensino remoto preconiza a transmissão das aulas em tempo real e permite utilização de plataformas, sejam elas desenvolvidas para uso exclusivo na educação ou não, permitindo o compartilhamento de conteúdos escolares dependendo da familiaridade e da habilidade do docente em aderir tais recursos. De modo geral, significa que cada indivíduo pode acessar o ambiente virtual de diferentes localizações, tentando manter a rotina de uma sala de aula no modo presencial.

No ERE, as atividades síncronas são atividades sincronizadas, em que a interação para comunicação docente-discente ocorre em tempo real, em um espaço virtual. Já as

atividades assíncronas não exigem esta sincronia, podendo ser realizada no momento que o aluno achar oportuno, ou seja, não há necessidade da interação docente-discente em tempo real (Moreira & Barros, 2020).

Praticamente, o professor ministra as aulas através de videoconferência ou recurso similar, podendo ser ao vivo ou gravadas, similares aos encontros presenciais. A carga horária é a mesma das aulas presenciais, dividindo-as em atividades síncronas e assíncronas, sendo preferencialmente mais atividades síncronas, inclusive as avaliações, mantendo-se a exigência da frequência mínima. O professor fica disponível diariamente, os materiais didáticos são personalizados e os conteúdos e o cronograma são flexíveis e ajustados conforme a necessidade.

5. DIFERENÇAS, PREFERÊNCIAS E SINÔNIMOS DO EAD E DO ENSINO REMOTO

Com a crescente disseminação da COVID-19, novas preocupações desenvolveram-se. Profissionais da área da saúde, pesquisadores e grandes farmacêuticas intensificaram seus esforços na fabricação de vacinas eficientes e de rápido desenvolvimento. Diante disso, a população mundial passou a compreender que comportamentos e tarefas do cotidiano enfrentariam mudanças rigorosas, e o mais inquietante, sem um período determinado para a normalização das atividades. Estamos convivendo em dois mundos, um presencial e outro digital, em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão em toda parte. Essas serviriam como canais para alguns serviços ocorrerem. (JOYE et al., 2020, p. 4)

Dentro desse contexto os sistemas educacionais, igualmente a todas as outras esferas da sociedade, definiram novas formas de alcançar seus objetivos na construção e manutenção da aprendizagem. No Brasil, expressões como ensino híbrido e ensino remoto emergencial passaram a ser conceitos frequentes e sua implantação precisou de novas regulamentações. “A necessidade de normatização, a qual foi realizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através da portaria nº 343 de 17 de março de 2020”. (BARBOSA et al., 2020, p. 257) permitiu que novas diretrizes fossem adotadas e o ensino remoto emergencial fosse implementado.

Através da necessidade de novas perspectivas de ensino, voltamos a questões ancestrais, como a precariedade da democratização da educação em nosso país, que se acentua ainda mais quando incorpora-se a pauta voltada ao acesso à internet.

Tal contexto vem marcando a história da educação nos seus distintos níveis de ensino (fundamental, médio e superior) há mais de 20 anos, e estão sendo

acirradas no momento em que a pandemia se instaurou no mundo, exigindo dinâmicas diferenciadas para viver e sobreviver frente ao Coronavírus. (Alves, 2020, p. 350).

A discussão pode ser acentuada, quando percebemos que as instituições de ensino superior privadas, desenvolveram ações voltadas à manutenção e efetividade da aprendizagem em menor tempo do que as instituições de ensino super públicas. Barbosa et. al (2020, p. 257) explica que esse contexto se deve ao fato de que “as privadas, tendo em vista a quebra de contrato na relação de consumo, caso deixem de ofertar, aos alunos, o ensino”, invalidando contratos e dificultando o processo de aprendizagem dos estudantes de tais instituições. Com isso, reforça-se o panorama que ressalta as dificuldades na popularização da educação em simultaneidade com a tecnologia.

Frente a novas situações e obstáculos, torna-se imprescindível o esclarecimento sobre conceitos e particularidades que diferenciam o que é Ensino a Distância (EAD) e ensino remoto de caráter emergencial. Assim, o modelo de aula remota, seguindo tendências similares à implantação já praticada do ensino à distância, mas sobre o aspecto de ser online, ou seja, aulas ao vivo em tempo real, passam a ser utilizadas em caráter emergencial. (BARBOSA et. 2020, p. 257).

Dentre as principais diferenças apresentadas entre a EAD e o ensino remoto emergencial, pode-se citar como um dos pontos básicos do Ensino Remoto, o contexto que estamos vivenciando, em função do distanciamento social houve a necessidade da criação de um modelo que fosse capaz de garantir a manutenção da aprendizagem, em um momento de circunstâncias adversas. Para tanto foi sendo elaborado aos poucos, normas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino remoto emergencial.

Outro ponto que expressa as diferenças entre essas duas formas de aprendizagem, são os momentos síncronos (aula em tempo real) e os assíncronos (não ocorrem em tempo real). O ensino remoto exige a participação assídua dos discentes em todos os momentos síncronos, momentos esses, que acontecem com mais frequência, se comparados a maior parte das atividades aplicadas no modelo EAD. “As práticas de educação remota cresceram no mundo todo por conta da pandemia e se caracterizam por atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana”(ALVES, 2020, p. 358).

Reforçando o debate sobre o diferencial entre o EAD e o ensino remoto, Moore e Kearsley (2010, p. 02) conceituam EaD como “[...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições

organizacionais e administrativas especiais.”. Percebe-se que o planejamento de atividades mostra-se como um dos pontos mais citados, no objetivo de traçar uma real diferença entre as duas práticas.

Diante do exposto, percebe-se que o sistema de ensino, assim como todos os setores da sociedade passaram por inúmeras mudanças e obstáculos durante o ano de 2020. Com tudo, surgiram também novas formas de adaptação em todos os lugares, escolas e universidades trilham novos caminhos, antes esquecidos, com o intuito de alcançar seus objetivos. Para tanto, é essencial que a gestão pública compreenda e incremente seus conhecimentos sobre a importância da tecnologia nesse momento, oferecendo suporte para que o ensino e a aprendizagem de inúmeros alunos não sofra danos irreversíveis.

6. QUAL MODALIDADE OBTÉM MAIS RENDIMENTO E QUALIDADE NA APRENDIZAGEM?

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que, conforme mencionamos acima, está prevista na educação brasileira há bastante tempo, portanto, é uma educação previamente pensada, planejada e estruturada. Nas palavras de (BEHAR, 2020), a EAD é constituída por uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias pedagógicas a serem empregadas.

Por outro lado, o ERE foi implantado às pressas como forma de dar continuidade ao calendário escolar que foi abruptamente interrompido por conta das medidas de distanciamento social, estabelecido para tentar minimizar a disseminação do covid-19. Behar (2020) esclarece que:

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais; [...] e é emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (Behar, 2020).

Os professores dos sistemas de ensino, ao se verem obrigados a ingressarem repentinamente no ERE, não tiveram tempo de fazerem as adaptações necessárias de planejamento, conteúdos, recursos didático-pedagógicos e outros. Muitos dos alunos e professores inicialmente e até mesmo agora, depois de decorridos alguns meses, não dispõem de internet e equipamentos tecnológicos adequados para o fruir de um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Por conta de sua implementação às pressas e em caráter emergencial, sem ter sido possível capacitar professores e preparar alunos para o ERE, podemos dizer que o EAD, por ser desde sua gênese pensada para assim funcionar, em um ambiente virtual de aprendizagem, contém todos os elementos a seu favor para oferecer uma educação de melhor rendimento e qualidade do que o ERE, que precisou ser colocado em prática da noite para o dia.

7. METODOLOGIAS E AVALIAÇÕES NO ENSINO EAD E REMOTO

A atual situação de emergência no país por conta do Coronavírus, permitiu que as escolas utilizassem a metodologia adaptada da EaD, assim, as aulas antes presenciais passaram a ser realizadas através dos ambientes virtuais e plataformas digitais, que são as tecnologias de comunicação e informação já utilizadas na EaD.

Embora a EaD seja a origem da proposta de aulas remotas, existem diferenças nas metodologias, basicamente, a primeira das metodologias EaD é aquela em que o professor e o aluno não estão no mesmo local geográfico. Na metodologia EaD, o aluno possui liberdade de montar seu horário de estudo, o local em que vai estudar e o ritmo. É valorizada a relação entre o aluno e a tecnologia, sendo esta uma ferramenta utilizada na construção do conhecimento.

Uma das metodologias utilizadas nos cursos de Ensino a Distância (EaD) é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que são softwares via internet que intermediam a comunicação entre o professor ou tutor e os alunos. Dentro desse ambiente há diversas ferramentas que contribuem para a excelência das aulas e da aprendizagem. (DAROS, 2020).

No ambiente virtual de aprendizagem ficam disponíveis textos, vídeos, apresentações em slides, chat online, fóruns para debates e atividades. Nessa metodologia o aluno aprende de maneira autônoma, devendo planejar seu tempo de estudos.

De acordo ainda com Daros (2020), “[...] nos cursos EaD com a metodologia Semipresencial, há momentos em que as aulas são presenciais, podendo haver videoconferências entre o tutor e o aluno”. Esse tipo de metodologia é utilizada em cursos de graduação, já que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), exige que 20% das aulas sejam presenciais.

Esta metodologia também é conhecida como ensino híbrido. Nesta metodologia o aluno frequenta aulas presenciais uma ou duas vezes por semana, no turno disponível pela

instituição de ensino em que irá estudar, durante estas aulas o aluno irá vivenciar o ambiente acadêmico e interagir com os colegas e com o professor ou tutor.

No Ensino a Distância a avaliação é a peça central no processo de ensino-aprendizagem, pois, o professor não conta com os recursos visuais dos alunos, os trabalhos e atividades avaliativas é que irão auxiliar no planejamento pedagógico do docente e propiciar o diálogo entre o professor e o aluno.

Luckesi (2002) cita a importância do planejamento e da escolha dos instrumentos de avaliação, pois é a partir destes que se farão os diagnósticos, e somente um bom diagnóstico possibilitará ações de intervenção que, por sua vez, influenciarão em melhores resultados. No lugar das provas periódicas e dos longos trabalhos focados em um conteúdo denso, a EAD facilita a realização de avaliações contínuas, que fornecem feedbacks pontuais e imediatos sobre o desempenho do educando e qual o próximo passo na sua trajetória. (OLIVEIRA, 2019).

É preciso ter em mente as diferenças estruturais na hora de preparar as avaliações a distância. Existem alguns aspectos essenciais para ficar atento, que garantem uma análise fidedigna do conhecimento dos estudantes, ou seja, o docente deve focar em diagnosticar o aprendizado do aluno, estimular o diálogo e a reflexão por meio dos fóruns de discussão, utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, a interdisciplinaridade e proporcionar ao aluno a realização de autoavaliação.

Considerando então o ensino remoto emergencial, a sala de aula foi ampliada e ganhou o espaço digital, um ambiente de aprendizagem enriquecido por tecnologias para uma nova geração de hiperconectados, constituída por nativos e imigrantes digitais.

A caminho da escolha das melhores decisões, a aproximação e o domínio dos conceitos e características das metodologias ativas se apresenta como procedimento didático e pedagógico necessários, por ser esse paradigma que possibilitará que o ensino remoto alcance os princípios da aprendizagem e desenvolva as competências dos alunos para o ensino mediado (GARCIA et al., 2020, p. 9-10).

Nesse sentido, a aplicação de metodologias ativas nas diferentes áreas de conhecimento para engajamento dos alunos no ensino remoto visa possibilitar o envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem, para ler, escrever, perguntar, discutir ou para a resolução de problemas e desenvolvimento de projetos.

Em um ambiente onde se trabalha com metodologias ativas, o professor passa a ser um facilitador e orientador do processo de aprendizagem (OLIVEIRA; COSTA, [20--]) e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são propícios para o uso de metodologias

ativas, pois oportunizam processos de mediação e interatividade diversos focados na aprendizagem do aluno.

Importante destacar que seja no ensino remoto, seja na EaD, o ambiente virtual não garante, automaticamente, o uso de metodologias ativas, nem a autonomia e/ou engajamento dos alunos, cabendo ao professor aplicar uma didática e pedagogia que as possibilite.

Assim como na EaD, além de planejar aulas e utilizar uma metodologia que leve os alunos à aprendizagem, o professor deve construir mecanismos para avaliar se o aluno está conseguindo aprender os conteúdos remotamente.

Desse modo, prevalece a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): no ensino remoto, a checagem de rendimento escolar também deve ser fruto de uma avaliação contínua e cumulativa da performance dos estudantes. (DAROS, 2020).

8. A AUTONOMIA DO ALUNO

A autonomia do aluno, é também vir a tona, uma competência importante no ensino a distância, de forma extensiva ao ensino remoto emergencial.

A partir dos estudos de Perrenoud(1999), a conotação desse termo em educação difere daquela da década de 1970. Naquela época, empregava-se a perspectiva da pedagogia de objetivo ligada a uma prática pedagógica instrucionista. com Perrenoud, que tem base teórica a obra de Jean Piaget, confere-se um olhar construtivista no qual as competências são abordadas como possibilidade de inclusão, de formação integral do indivíduo e de desenvolvimento.(BEHAR, 2015, p.21).

Com o avanço da tecnologia na educação e a incorporação da internet, traz consigo todo o território da cibercultura, com isso implica na geração de perfis dos seus atores, no caso da educação a distância e no ensino remoto emergencial de forma análoga. Os perfis são constituídos por professores e alunos.

Os alunos podem ser divididos em nativos e imigrantes digitais, de diferentes perfis, gostos, conhecimentos, culturas e idades.

Inicialmente o estudante leva para o mundo virtual suas experiências presenciais, bem como a compreensão das estratégias, das características e do aparato tecnológico. O aluno começa, então, a uma espécie de hibridização. (BEHAR, 2013, p.163).

Nesse aspecto, o aluno começa a convergir o presencial com o virtual, organizando um estilo, na sua forma de atuar dependendo da situação virtual ou presencial. a autonomia do aluno está circunscrita a partir da epistemologia piagetiana, ou seja, pois etimologicamente significa governado por si mesmo.

A autonomia, aqui é uma competência para atuar tanto no ensino remoto como no ensino à distância. Segundo Behar (2013), o aluno precisa capacitar-se em conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem o CHA para auxiliá-lo a atuar nesses meios. Com relação aos conhecimentos abrangem: normas sociais e culturais, valores morais e ética. Já as habilidades contemplam: analisar, interpretar dados e situações, realizar escolhas complexas, antecipar situações, selecionar, sistematizar, relacionar, interpretar dados e informações e tomar decisões. E por último as atitudes: autocontrole, ser responsável, autocrítica, proativo, comprometido e ético. Nesse contexto o aluno adquire autonomia e passa a ser ativo no seu processo de aprendizagem.

Certamente, no ensino remoto emergencial possibilitou uma mudança no cenário educacional em 2020, esta competência não realizou-se de forma tão evidente, os discentes em sua grande maioria não estavam apropriadamente investidos dessa competência. Construíram habilidades de maneira forçada devido a situação vivenciada. A partir desta experiência, provavelmente atingirão a autonomia desejada para atuar no meio digital.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar-se criteriosamente os diversos fatores que envolvem o ensino remoto, verifica-se cada vez mais a necessidade de interações docentes-discente no qual o docente se propõe a aperfeiçoar a sua prática pedagógica e o discente procura atender às demandas solicitadas pelos componentes curriculares que está matriculado.

Porém, é necessário evidenciar que a dialogicidade é de suma importância para a efetivação de uma boa prática educativa. Portanto, nos encontros síncronos um bom planejamento por parte do docente se faz necessária e com relação ao estudante uma organização e horários de estudos de forma autônoma facilitariam o seu processo de ensino.

No entanto, a existência do ensino EAD, proporcionou ao ensino remoto uma base de organização dos ambientes virtuais de aprendizagem, bem como a ajuda na construção e elaboração dos encontros para as aulas. Porém, para muitos foi um mundo totalmente

novo que estava iniciando e ocorreram diversas mudanças ao longo da caminhada docente discente de 2020.

O que aprendemos até agora com o isolamento social, devido a Pandemia de COVID-19, é a necessidade de mudanças, foi preciso que a família entendesse que havia escola, mesmo que remotamente, o acadêmico da graduação, adaptou sua rotina de estudo para dar conta das atividades de pesquisa, ensino e extensão e além disso em cada residência houve desafios a serem enfrentados com relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação de acordo com cada individualidade.

Por fim, é necessário sempre estarmos dispostos a aperfeiçoar o trabalho docente, bem como ter a atitude de mudar para ajudar nesse processo de ensino aprendizagem dos alunos. Fazer uma avaliação diagnóstica para saber o quê meu aluno aprendeu nas plataformas virtuais de aprendizagem e realizar atividades diferenciadas de acordo com a realidade vivenciada é de suma importância para o crescimento do indivíduo de forma autônoma e crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Competências em educação a distância**. Editora Penso, Porto Alegre, 2013.

BARBOSA, A. M. et al. **Aulas Presenciais Em Tempos De Pandemia**: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020.

BRASIL. **Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

BRASIL. **Portaria nº 873, de 7 de abril de 2006**.

BRASIL. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Revogado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº1, de 3 de abril de 2001**. Dispõe sobre o reconhecimento de títulos de pós-graduação stricto sensu, mestrado e doutorado, obtidos nos Estados partes do Mercosul.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

- PRETI, O. **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: EdUFMT, 1996.
- PETTERS, O. **Didática do Ensino a Distância**. Experiências e Estágio da Discussão numa Visão Internacional. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.
- DIAS, A. I. A.; REZENDE, W. M. Educação a distância e ensino presencial: **incompatibilidade ou convergência?** In: Ead em Foco. nº1, v.1. 2010.
- DAROS, T. **Metodologias Ativas no Ensino a Distância**. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/> Acesso em 30. dez. 2020.
- GARCIA, T. C. M. *et. al.* **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.
- GARCIA, T. C. M.; MORAIS, I. R. D.; ZAROS, L. G.; REGO, M. C. F. D. **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.
- JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. **Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19**. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p. e521974299-e521974299, 2020.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORAN, J. **Um conceito - chave para a educação, hoje**. In: BACICH, Lilian. TANZI NETO, Adolfo. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27- 45.
- MATTOS, M. L.; BURNHAM, T. F. **Encontros no caminho: espaços de (in)formação e aprendizagem na educação à distância**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2008.
- MOORE, M & KEARSLEY, G. (2010). **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson Learning.
- MOREIRA, J. A. Henriques, S., & Barros, D. M. V. 2020. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. Dialogia, 351-364.
- OLIVEIRA, D. **Como Fazer Avaliação no Ensino a Distância**. 2019. Disponível em <http://blog.lyceum.com.br/como-fazer-avaliacao-da-aprendizagem-em-ead/a>. Acesso 28. dez. 2020.
- OLIVEIRA, E. S. G.; COSTA, C. S. L. C. **Introdução às metodologias ativas**. Unidade 1. Natal: SEDIS/UFRN, [20--].

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C. LOCKMANN, K. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 05/01/2021.

CAPÍTULO 02

ENSINO REMOTO E ENSINO HÍBRIDO: COMO SERÁ ESSA POSSÍVEL TROCA ENTRE A MODALIDADE E ENSINO REMOTO PARA O ENSINO HÍBRIDO?

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

ELEONORA LEGUIÇAMO CENTENA SILVA

Universidade da Região da Campanha - URCAMP

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

JANINE VIVEN NUNES QUEVEDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

SUÉLEN DE PRÁ ALVES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC

KAREN KRYSTINE OLDANI DA SILVA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

ANA MARIA ALTAMIRANDO NUNES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

MARIA JOSÉ BALTAR DE AZAMBUJA

Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professora Lygia Morrone Averbuck

DAIANE MAIRA SOCCAL

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

RESUMO: Este capítulo tem por propósito apresentar uma sistematização sobre o ensino remoto e o ensino híbrido. Ocorrem muitos questionamentos sobre a integração dos recursos digitais em uma aplicação pós-pandemia. Neste sentido, é possível entender o ensino híbrido como uma ligação entre o ensino presencial e o remoto. Atingindo uma demanda essencial para um melhor planejamento, aproveitamento do tempo, e reformulações curriculares. Além disso, buscamos apresentar o ensino híbrido como uma modalidade flexível, que acima de tudo, busca oportunizar um diálogo no processo de ensino e aprendizagem, no aprimoramento de metodologias que buscam efetivar a integração escolar. O presente artigo consistiu em um artigo de revisão bibliográfica.

PALAVRA-CHAVE: Ensino remoto; Ensino híbrido; Integração.

ABSTRACT: The purpose of this chapter is to present a systematization about remote education and hybrid education. There are many questions about the integration of digital resources in a post-pandemic application. In this sense, it is possible to understand hybrid education as a link between classroom and remote education. Achieving an essential demand for better planning, time utilization, and curricular reformulations. In addition, we seek to present hybrid education as a flexible modality, which, above all, seeks to provide a dialogue in the

teaching and learning process, in the improvement of methodologies that seek to effect school integration. This article consisted of a bibliographic review article.

KEYWORDS: Remote teaching; Hybrid teaching; Integration.

1. APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS

Atualmente a questão educacional, assim como outras esferas das relações sociais, vêm sofrendo grandes transformações em razão do crescente e intenso desenvolvimento tecnológico que acaba por demandar dos docentes uma ruptura com metodologias tradicionais de ensino/aprendizagem centradas em aulas do tipo enciclopédicas e expositivas, muito utilizadas ao longo da história, como evidencia-se pelas leituras de história da educação do nosso conhecimento. É possível notarmos uma crescente tendência à adoção de novas posturas e procedimentos pautados para a realização de atividades cooperativas e colaborativas realizadas em grupo que possibilitam a interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, destacando-se o protagonismo do aprendiz nesse processo.

Para que esse processo seja exitoso é necessário que a instituição escola reconheça e valorize os saberes dos aprendizes adquiridos fora do espaço escolar, bem como as suas experiências e práticas como elementos constituintes da aprendizagem científica disponibilizada pela escola.

Nesse contexto, estamos diante das denominadas aprendizagens significativas que têm em David Paul Ausubel (1918-2008) um importante teórico, que afirmava que a aprendizagem será mais efetiva quanto mais o aprendiz já conhece. Da mesma forma cabe referirmos a contribuição de Paulo Freire (1921-1997) sobre a importância do contexto no processo de aprendizagem, integrando-se conhecimentos novos àqueles preexistentes na estrutura cognitiva do sujeito.

Um conjunto significativo dessas contribuições resultam nas denominadas metodologias ativas que consideram o discente como sujeito central da sua aprendizagem, buscando sempre o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dentro deste processo. Parar Barbosa e Moura,

A aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (2013, p.55).

Sobre o tema Berbel (2011), refere que as metodologias ativas têm a potencialidade de despertar a curiosidade dos discentes, incorporando ao debate educacional pontos de vista não pensados pelo docente, de sorte a estarmos diante de um aluno que se posiciona e é questionador da realidade que o cerca, sendo pois protagonista de sua aprendizagem.

A autora assevera que “[...] o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive” (BERBEL, 2011, p. 25-26).

Nesse contexto as aulas dos docentes devem ter uma orientação dinâmica e desafiadora, investindo na dimensão lúdica da aprendizagem, de sorte a contribuir para a autonomia do discente. Para essa autora, esse docente utiliza recursos motivacionais relacionados ao interesse pessoal, dá explicações relevantes e racionais nas atividades propostas, se aproxima do aluno com uma linguagem informal, respeita os ritmos de aprendizagem e procura reconhecer os sentimentos e as expressões negativas dos alunos quando surgirem. Com essa perspectiva de olhar atento para o estudante, Berbel destaca:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. Quando o professor promove atividades em que o aluno é o protagonista, a possibilidade de interação é muito maior, porque o engajamento e o pertencimento são grandes motivadores para alunos e professores em sala de aula. Não é algo que simplesmente acontece; portanto, ter conhecimento e desenvolver estudos relacionados com as metodologias ativas parece ser o ponto fundamental. (BERBEL, 2011, p. 28).

A metodologia ativa por excelência, busca atingir o discente como parte atuante do processo, sendo o docente uma espécie de regente, “curador”.

Aqui, o papel do docente/curador é organizar e possibilitar o ambiente em que o discente realizará o seu aprendizado. Nesse aspecto, o docente irá desempenhar múltiplas funções, sendo primordial o gerenciamento de diferentes discentes com diferentes expectativas e percepções acerca da sala de aula, visto que a heterogeneidade é uma marca da escola contemporânea.

Moran (2018), em seu trabalho: Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda, aponta que para o aprendizado ser significativo, precisa ser avançado em espiral, do mais simples ao mais complexo, onde cada mais vez mais o conhecimento e as competências do aluno sejam desafiados (MORAN, 2018). A escola e o ensino tradicional são espaços importantes devido ao seu peso histórico de formação, mas atualmente outros modelos e outras formas de pensar o ensino têm surgido.

Os processos de aprendizagem mais profundos devem ter “espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades” (MORAN, 2018, p. 03). O novo papel do professor é o de mentor, sendo o seu papel “ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando” (MORAN, 2018, p. 04).

Nesse contexto cabe destacar a proximidade entre os debates sobre metodologias ativas e a formação integral dos alunos que já estavam contempladas nas propostas do Relatório da Unesco (DELORS, 2002, p. 89-102).

Como sabemos, a escola não é mais o centro exclusivo para aquisição do conhecimento. Com a popularização das mídias e das redes sociais, diversas outras formas de adquirir conhecimento são acessíveis. O desafio da escola é se reinventar, sem perder o seu status, mas também não ficar estagnada diante das mudanças que a sociedade tem passado.

Estudos de Júnior et al. (2006) entre outros afirmam que, no âmbito da educação formal atual, o discente tem pouca oportunidade de despertar todo seu potencial pela configuração do próprio sistema que dificulta debates e trocas que impliquem em mudanças para o benefício geral. Nganga et al. (2013) asseveram da necessidade de mudança de estratégias que podem ser desde o rearranjo do espaço físico dos elementos da sala, até o uso de equipamentos e recursos para o alcance dos objetivos em estudo.

Por fim, e não menos importante, devemos destacar os apontamentos de Moran no sentido da necessidade de investimento da formação dos professores como uma estratégia importante para a efetivação das metodologias ativas. A esse processo o autor denomina de ‘reeducar os educadores’ (MORAN, 2018).

Discussões importantes sobre o uso de metodologias ativas encontramos do denominado ensino remoto, especialmente em razão do contexto vivenciado pelo mundo no ano de 2020 em razão da Pandemia de Covid 19, que obrigou a sociedade a adotar medidas de isolamento social cujo impacto na escola foi bastante expressivo. A totalidade das escolas acabou por fechar o que inviabilizou as atividades presenciais de sorte a fazer com que as mesmas precisassem desenvolver um conjunto de estratégias para, remotamente, viabilizar a continuidade dos processos de ensino/aprendizagem.

Nesse contexto surge o denominado ensino remoto emergencial que é uma proposta para dar continuidade às aulas em época de isolamento social usando basicamente plataformas virtuais em um modelo de ensino à distância, de sorte que as aulas desenvolvidas presencialmente passam para um ambiente virtual.

Diferentemente da educação à distância, as aulas remotas são uma solução momentânea para a impossibilidade da presencialidade. A educação à distância, muitas vezes confundida com aula remota, é uma modalidade de ensino prevista na legislação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases), com um conjunto de regulamentações específicas. A modalidade EAD foi desenvolvida para dar atendimento, aplicar atividades, aulas e outras demandas em um ambiente de aprendizado, com apoio de tutores e recursos tecnológicos que potencializam o ensino.

As aulas remotas, como parte de um currículo emergencial, no ano de 2020, sendo autorizada pelo Ministério da Educação e Cultura, em razão da excepcionalidade do momento pelo qual passamos.

Tanto o ensino remoto emergencial, quanto o EAD são, no atual contexto, marcadamente mediados por tecnologias digitais, daí resultando a confusão entre as ambas as propostas.

2. O QUE É ENSINO HÍBRIDO?

Entre as diferentes propostas de metodologias ativas encontramos o denominado ensino híbrido (blended learning) que consiste em utilizar diversos recursos e estruturas das metodologias ativas que possam reduzir custos originados pelas estruturas físicas e permitam a aprendizagem em ambientes virtuais, sendo de forma resumida a convergência de dois modelos de ensino.

Podemos definir o ensino híbrido privilegiando perspectivas interacionistas de educação, nesse sentido o mesmo é:

Uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas. (BACICH, NETO E MELLO, 2015, p. 14).

As TICS são frequentemente utilizadas como recursos didáticos potencialmente significativos (AUSUBEL, 2003) nas práticas pedagógicas ativas, além de auxiliarem no ensino híbrido, que combina o uso da tecnologia com as interações presenciais, com o

propósito de personalizar o ensino, permitindo a articulação entre ensino online e o ensino presencial.

A ideia basilar quando referimos o ensino híbrido é que docentes e discentes possam ensinar e aprender em tempos e locais variados, cabendo ressaltar que não existe uma única maneira de ensinar e aprender, sendo esse processo bastante diverso e passível de múltiplas combinações.

Cabe destacar ainda que o ensino híbrido pode ser uma estratégia importante de inclusão uma vez que se bem conduzido pode fazer com que o discente fique mais motivado com seu processo individual de aprendizagem de sorte a aproveitar melhor os espaços de ensino e interação disponibilizados pela escola, uma vez que tal metodologia permite a reorganização dos ambientes e recursos de forma mais livre e criativa. Ademais, o uso intencional de diferentes metodologias contribui para dar conta da diversidade presente no espaço escolar, potencializando a aprendizagem.

3. O ENSINO REMOTO E UMA POSSÍVEL APLICAÇÃO EM CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

Ainda que o ensino remoto tenha ocasionado uma “revolução” nas esferas educacionais em modo geral. Ele também foi supostamente descoberto como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de uma educação complexa. O ensino tradicional ainda era muito praticado nas escolas e também nas metodologias utilizadas pelos docentes em geral.

Em conformidade com o Ministério da Educação (MEC), (BRASIL, 2019), nos termos aprezados na Portaria 2.117/2019:

Art. 7º Na fase de Parecer Final dos processos de autorização de cursos presenciais, a possibilidade da oferta de carga horária a distância, até o limite de 40% da carga horária total do curso, além dos critérios estabelecidos pela Portaria Normativa MEC nº 20, de 21 de dezembro de 2017, está sujeita à obtenção, pelo curso, de conceito igual ou superior a três em todos os indicadores a seguir:

- I - Metodologia;
- II - Atividades de tutoria;
- III - Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA; e
- IV - Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC.

Antes da pandemia revolucionar o ensino remoto, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), poderiam ofertar uma carga horária muito curta de EAD em cursos presenciais de graduação. Portanto o (MEC) autoriza o aumento desta carga horária que agora passa a ser de até 40% do limite do curso com aplicação EAD. Possivelmente essa demanda deverá ser aplicada com mais efeito em um contexto de ensino superior pós-

pandemia, utilizando das experiências com a EAD, essa carga horária poderia ser até mesmo utilizada para algumas aplicações remotas, neste sentido, já estaríamos adentrando em um ensino híbrido.

A chamada educação a distância precisa sair dos modelos conteudistas e incorporar todas as possibilidades que as tecnologias digitais trazem: a flexibilidade, o compartilhamento, ver-nos e ouvir-nos com facilidade, desenvolvimento de projetos em grupo e individualmente, visualização do percurso de cada um, possibilidade de criar itinerários mais personalizados. Precisa incorporar também todas as formas de aprendizagem ativa que ajudam os alunos a desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais. Mais que educação a distância podemos falar de educação flexível, online. (MORAN, 2017, p. 23).

A combinação da aprendizagem ativa e híbrida com tecnologias móveis é poderosa para desenhar formas interessantes de ensinar e aprender. A aprendizagem ativa dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. (ibid. p. 23).

Já na educação básica, acredita-se que, possivelmente ocorrerá uma maior utilização dos recursos digitais nas aulas presenciais. Inclusive essa demanda pode propiciar um alavancamento das práticas educativas de ensino, valorizando os efeitos positivos da gamificação e das metodologias ativas em geral.

Algumas dimensões estão ficando claras na educação formal: 1) o modelo blended, semipresencial, misturado, em que nos reunimos de várias formas – física e digital – em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e planejamento engessado; 2) Metodologias ativas: aprendemos melhor através de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais) e 3) O modelo online com uma mistura de colaboração e personalização, em tempo real e através de multiplataformas digitais móveis. Cada aluno desenvolve um percurso mais individual e participa em determinados momentos de atividades de grupo. Uma parte da orientação será via sistema (plataformas adaptativas com roteiros semiestruturados, que respondem as questões mais previsíveis) e a principal será feita por professores e tutores especialistas, que orientarão os alunos nas questões mais difíceis e profundas. (ibid. p. 23).

Surgem muitos diálogos que enfatizam os desafios do ensino remoto de um modo amplo, mas vale ressaltar que ele foi importante para evitar uma catástrofe educacional. Sem essa possibilidade, ainda que desafiadora, o ano letivo seria perdido.

Neste sentido, entendemos que muitas instituições de ensino em todas as etapas, serão mais fortes na utilização de recursos digitais. Os professores carregam experiências, que poderão ser refletidas na sala de aula. Desde a utilização básica de dinâmicas a partir

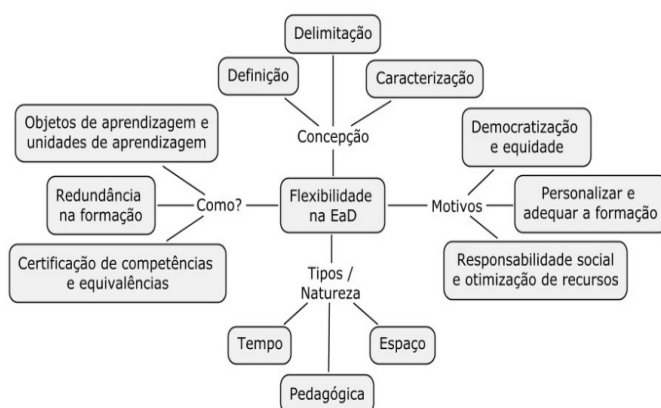
da utilização de um projetos, até softwares mais avançados e aplicativos que aumentam o rendimento do ensino-aprendizagem.

5. COMO A FLEXIBILIDADE DO ENSINO HÍBRIDO PODE AUXILIAR O FUTURO QUE SE ENCAMINHA?

O ensino híbrido adota essa flexibilidade como pauta do seu desenvolvimento, visando uma ampliação de modalidades e submodalidades, em uma relação combinatória entre o estudo presencial e digital. Tal flexibilidade proporciona uma alternância propositiva entre diversas metodologias de ensino, objetivando que o ensino fuja dos padrões tradicionais e adquira um modelo amplo com a participação efetiva dos professores com alunos

A flexibilização da formação (curricular, em particular) tem sido motivada pela necessidade de adequar o processo educacional às dinâmicas do conhecimento, da ciência e da prática profissional. Todavia, na educação presencial isso sempre foi (e continua sendo) um imenso desafio para gestores e educadores, pois essa flexibilidade pressupõe liberdade e mobilidade estudantil em termos de espaço, tempo e organização curricular. Essa maleabilidade não é facilmente implementável com as possibilidades espaçotemporais ou curriculares da educação tradicional. Pelo uso intensivo das tecnologias digitais, a flexibilidade educacional tem se mostrado mais tangível. (MILL, 2015. p. 411).

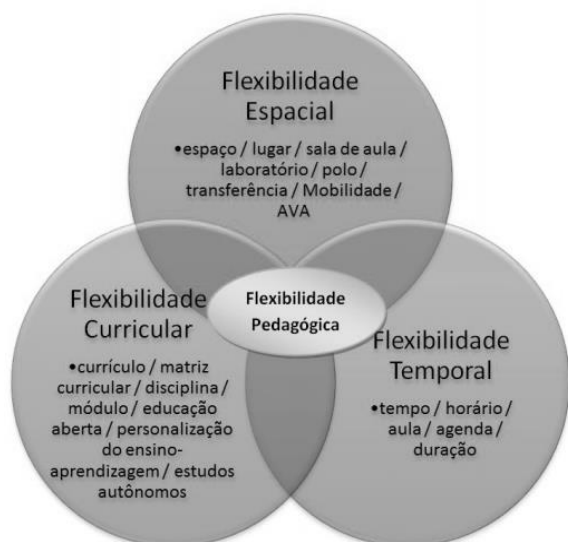
Figura 1 - Proposta de elementos para problematização/reflexões sobre a flexibilização pedagógica



Fonte: (MILL, 2015).

Conforme (MILL, 2015) relata através da (Figura 1), entendemos que a flexibilidade é essencial na composição de um ensino híbrido homogêneo e participativo, a partir de eixos centrais. Na aba democratização e equidade, entendo que seja um fator de suma importância neste processo, até mesmo em uma consulta diagnóstica aos alunos para redundar metodologias de avaliação que alcancem uma maior interação.

Figura 2 - Perspectivas de análise da flexibilidade na educação: espaços, tempos e organização curricular.



Fonte: (MILL, 2015).

Pensando em uma flexibilidade pedagógica em funções de currículo, tempo e espaço, Mill (2015), enfatiza tópicos que são importantes para uma atenção de foco. “Assim, flexibilidade educacional pode ser entendida pelas possibilidades de (re)organização da educação, em função de diversos interesses ou necessidades” (ibid., p. 412).

Quando tratamos da flexibilidade espacial na educação, estamos interessados, entre outros elementos, nas possibilidades de mobilidade geográfica, limitações físicas e de deslocamento dos estudantes, organização de ambientes pedagógicos (laboratórios, bibliotecas ou salas de aula, por exemplo). As noções de lugar de ensino-aprendizagem são colocadas em jogo quando consideramos o como e o porquê flexibilizar os espaços escolares ou acadêmicos da educação presencial, historicamente constituídos. (ibid., p. 413).

Pensar na flexibilidade dos tempos educacionais implica considerar horários e momentos de convivência/relações entre educadores-educandos-educandos-conteúdos-conteúdos-educadores, nas possibilidades de personalização dos estudos, na (as) sincronicidade dos estudos, nos aspectos logísticos e fluxos de materiais e pessoas, na organização temporal dos ambientes pedagógicos (aulas, intervalos, horários de disciplinas, atividades físicas, semestralidade, séries, por exemplo). As noções de momentos de ensino-aprendizagem são colocadas em jogo quando consideramos o quando e o porquê flexibilizar os tempos escolares ou acadêmicos da educação presencial, historicamente constituídos. (ibid., 414).

Assim, uma matriz curricular pode ser organizada de modo mais rígido ou mais maleável; pode contemplar disciplinas, módulos, unidades de aprendizagem ou outras subdivisões do conhecimento para fins didáticos. Pensar a flexibilidade educacional exige, portanto, refletir sobre a flexibilidade curricular, que pode ser entendida como uma forma de organização do conhecimento, cuja matriz curricular não é rígida. A formação é, portanto, entendida como um percurso com possibilidades alternativas de trajetórias. A flexibilidade curricular busca a promoção de maior liberdade ao estudante e educadores para definição e desenvolvimento

das atividades da formação, de modo mais maleável e adequado a sujeitos plurais, imersos em contextos dinâmicos, complexos e em constante transformação. (ibid., 414).

Dentre as características mensuradas acima sobre a flexibilidade, é possível associar o ensino híbrido como uma estratégia inteligente de desenvolvimento. Não somente pelo fato de utilizar o online e o presencial, mas sim, por inovar em processos de estruturação de diversas metodologias de enriquecimento curricular e pedagógico.

A finalidade do ensino híbrido é fugir da "monotonia" pedagógica, das aulas tradicionais, do professor impositor. Atingindo a aprendizagem significativa de uma forma participativa.

A evolução global da tecnologia, proporcionou diversos avanços científicos em recursos e padrões no setor capitalista em geral, porém na ênfase trabalhista e econômica, podemos refletir sobre os desafios que estão surgindo, em uma transposição de papéis de atuação humana para máquinas. A competitividade, em busca por um alcance cada vez maior de capital, acarreta uma série de transformações globais que farão parte da realidade social em proporção crítica, perante futuro breve.

Em uma primeira análise, é possível destacar a "Revolução Industrial" como desencadeadora dos processos que deram protagonismo à universalização de aplicação técnica em setores que eram dominados por mão de obra humana. Se abordarmos inicialmente o conceito de "profissionais do futuro" e "empregos do futuro" a palavra a ser definida seria imprecisão, de fato, temos muitas dúvidas e incertezas referentes a capacidade dos robôs e máquinas serem inseridos no cotidiano humano, retirando empregos, fontes de renda, favorecendo em caráter quantitativo à elite dominante sobre posse destas habilidades técnicas.

De acordo com as reflexões supracitadas, leia-se:

Assim, profissionais com posturas empreendedoras para as suas carreiras devem monitorar o ambiente e as fontes de inovações e mudanças tanto quando o objetivo é a busca de oportunidades de negócios como quando o objetivo é desenvolver competências para se inserir no mercado de trabalho e, assim, oferecer habilidades requisitadas pelo mercado. Quando considerada, por exemplo, a tendência de elevação do chamado "desemprego de longo prazo", provocado pelo agravamento das oportunidades de emprego derivado do ambiente competitivo imposto pela globalização. (WRIGHT; SILVA; SPERS, 2010, p. 178).

Diante do atual cenário de pandemia, já obtivemos evidências neste contexto, professores, médicos, psicólogos, dentre outros profissionais, prestaram atendimento remoto, onde os mais capacitados para o mercado de trabalho emergencial, porém capazes de ofertar seus atendimentos, consultas e aulas, sem perder o domínio de suas tarefas.

Vimos também grande defasagem crítica daqueles que não se adaptaram, muita das vezes por falta de oportunidade, ou até mesmo por não esperar tais eventualidades.

Portanto é necessário que nós como sociedades possamos evoluir em conhecimento e nessa perspectiva de letramento digital e tecnológico. Ao observar os atendimentos de cobranças de pedágios, pagamentos em redes fast foods, que já oferecem esse atendimento autônomo através dos caixas virtuais. O uso de Softwares tem crescido de um modo geral, para gerar públicos em diversas aplicações, tornando um desafio concorrente à capacidade humana com as máquinas robotizadas.

A incerteza causa um certo medo na perspectiva do âmbito educacional, ainda que esteja crescendo a oferta de cursos e formações na modalidade a distância. Seria muito intrínseco analisar somente as profissões de rede, sem abordar a educação, visando denotar novas possibilidades para promover um ensino de qualidade, a mesma será norteadora em direcionar e preparar as novas gerações para um âmbito de profissões adaptadas para novas tendências tecnológicas, apresentando tais desafios e haveres frente as “profissões do futuro”.

6. POSSIBILIDADE DE ADAPTAÇÃO PLANEJADA PARA UMA OFERTA DE ENSINO HÍBRIDO DE QUALIDADE

Como toda e qualquer mudança, a aplicação do ensino híbrido se dará, aos poucos, em um processo de adaptação contínua entre alunos e professores. Espera-se que os resultados do ensino híbrido em estudos futuros apontem os favoráveis rendimentos dessa integração.

Também merece destaque o fato de que o método de ensino híbrido potencializa as especificidades positivas dos envolvidos e desse modo, o aluno estará mais motivado para ser ativo em seu processo individual de aprendizagem. Por outro lado, com alunos mais participativos e envolvidos no processo, o professor estará mais livre para refletir sobre suas práticas e aprimorá-las, cada vez mais afim de que de fato possam apresentar resultados satisfatórios. Também merece atenção o fato de que a realidade das escolas brasileiras, principalmente as públicas, e o contexto social dos alunos envolvidos, na maioria das vezes não é o que se espera para que a aprendizagem possa fluir de forma satisfatória. Nesse sentido, por meio da abordagem híbrida, professor e alunos podem aproveitar melhor os espaços de ensino e interação oferecidos pela escola, uma vez que tal metodologia permite a reorganização dos ambientes e recursos de forma mais livre e criativa, fator esse essencial para que as aulas possam atingir os objetivos propostos. (SILVA, 2017, p. 152).

É importante atentar-se, no que Silva (2017) diz, enfatizando a organização e planejamento do ensino híbrido como essencial. A fim de evitar que o ensino seja vago e

sem especificações objetivas e claras. Onde é interessante o direcionamento de metas amparadas cuidadosamente, para que a autonomia seja interligada com a participação e a união, evitando o sentimento de desamparo.

Para que tal metodologia atinja resultados satisfatórios, precisará ser muito bem planejada e estruturada, antes de ser colocada em prática, isto para não se correr o risco de que o ensino fique solto e sem objetivos claros. É necessário que o professor trace cuidadosamente suas metas e organizar as atividades, para que o aluno possa agir de forma autônoma, mas de maneira alguma se sinta desamparado. Todas as atividades precisam ser bem direcionadas e contar com material de apoio para dar suporte às necessidades que forem surgindo. Outro ponto que merece destaque é o fato de que os participantes precisam ter sempre elementos para a auto avaliação, pois dessa maneira, perceberão onde precisam melhorar, possibilitando que o professor faça as devidas interferências e dê o apoio adequado. (ibid., p. 155).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futuro da educação necessita de profissionais com pleno domínio das tecnologias. O docente que não buscar um reinvento, uma atualização, contínua capacitação, infelizmente terá poucas oportunidades em um mercado que a cada dia evolui tem tecnologia e em metodologias inovadoras.

O ensino híbrido será proporcionalmente alaistrado por diversas regiões, pois apresenta uma característica de múltiplas funcionalidades, sendo realmente o que a educação precisa para alavancar. Promovendo a integração de diferentes espaços, tempos e adaptações curriculares, neste sentido entendemos que o domínio do ensino híbrido, é essencial para o caminho que a profissão docente está trilhando para o futuro.

O engajamento do ensino híbrido na educação possibilitará, uma integração das tecnologias digitais no currículo escolar, alcançando virtudes significativas em sala de aula, um melhor aproveitamento e manejo do tempo em favor do ensino, engajamento dos alunos na aprendizagem. Esse aproveitamento em geral do tempo, acarretará em um planejamento melhor para os professores em formular a continuidade de atividades ainda mais interessantes para seus alunos. Além disso, o ensino híbrido pode proporcionar momentos de personalização do ensino por meio de intervenções efetivas (BACICH, 2015).

8. REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, v. 1, 2003.

- BARBOSA, E. F.; DE MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. Boletim Técnico do Senac, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FONSECA, S. M.; MATTAR, J. **Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão da literatura**. Revista EDaPECI, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.
- MASINI, E. F. S.; MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos**. São Paulo: Vetor, 2008.
- MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.117, de 6 de Dezembro DE 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em : <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 20/01/2021.
- MORAN, J. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. In: YAEGASHI, Solange et al. (Orgs). **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: 21/01/2021.
- MILL, D. **Gestão Estratégica de Sistemas de Educação a Distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional**. Educ. Soc., Campinas , v. 36, n. 131, p. 407-426, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015122053> Acesso em: 21/01/2021.
- WRIGHT, J. T. C.; SILVA, A. T. B.; SPERS, R. G. **O mercado de trabalho no futuro: uma discussão sobre profissões inovadoras, empreendedorismo e tendências para 2020**. INMR - Innovation & Management Review, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 174-197, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rai/article/view/79186>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- SILVA, E. R. **O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios**. Porto das Letras, v. 3, n. 1, p. 151 - 164, 10 jan. 2018.
- BACICH, L. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento, Campinas, vol. 3, n. 1, dez. 2015. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/revista/index.php/tsc/article/download/152/138/> Acesso em: 21/01/2021.

CAPÍTULO 03

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DEMOCRATIZAÇÃO NAS INTERAÇÕES CIENTÍFICAS E CAPACITAÇÕES PARA DOCENTES E DISCENTES

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

SALETE PEREIRA ZANELLA

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

MÁRCIO DA MOTA MACHADO FILHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

CAMILA PEREIRA BURCHARD

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

BÁRBARA VIERO DE NORONHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

MARIA JOSÉ BALTAR DE AZAMBUJA

Professora da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre-RS

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC

JORGE NILTON BRAGA MENDES

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

KARINA BRACCINI PEREIRA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo - RS

RESUMO: A pandemia causada pela COVID-19 conduziu a alterações significativas na dinâmica de divulgação científica no meio acadêmico. Antes da condição pandêmica, eventos científicos tradicionalmente ocorriam de forma presencial, onde esta modalidade sempre foi considerada a que proporciona melhores condições de troca de experiências devido a disposição interpessoal entre os participantes, entre outros fatores. Entretanto, durante a pandemia, a produção científica e a sua divulgação foram condicionadas ao método remoto, onde este pode estar sendo considerado um novo paradigma de democratização ao acesso ao conhecimento científico, uma vez que diversas vantagens foram diagnosticadas nesta nova realidade, como por exemplo, com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes, no qual a tecnologia promove a integração de todos os espaços e tempos. Muitos eventos tais como: Simpósios, Encontros, Seminários, Palestras, Workshops, Mesas redondas, que anteriormente reuniam públicos restritos, no ensino remoto oportunizaram essa gama de conhecimentos transdisciplinares. Toda essa nova realidade promoveu a capacitação digital de profissionais de diversas áreas, assim como contribuiu para o enriquecimento da literatura e o currículo de acadêmicos e pesquisadores. Sendo assim, foi possível concluir que em tempos difíceis a mudança e a resignificação de estratégias são necessárias, onde o conhecimento científico e a sua disseminação não podem parar, uma vez que este é indispensável visando a transformação social de uma sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto; Ciências; Democratização; Divulgação.

ABSTRACT: The pandemic caused by COVID-19 led to significant changes in the dynamics of scientific dissemination in academia. Before the pandemic condition, scientific events traditionally took place in person, where this modality has always been considered the one that provides the best conditions for exchanging experiences due to the interpersonal disposition among the participants, among other factors. However, during the pandemic, scientific production and its dissemination were conditioned to the remote method, where this may be considered a new paradigm of democratization to access to scientific knowledge, since several advantages were diagnosed in this new reality, such as for example , with the Internet and the open dissemination of many courses and materials, we can learn anywhere, anytime and with many different people, in which technology promotes the integration of all spaces and times. Many events such as: Symposiums, Meetings, Seminars, Lectures, Workshops, Round tables, which previously brought together restricted audiences, in remote education provided this range of transdisciplinary knowledge. This whole new reality promoted the digital training of professionals from different areas, as well as contributed to the enrichment of literature and the curriculum of academics and researchers. Thus, it was possible to conclude that in difficult times the change and the reframing of strategies are necessary, where scientific knowledge and its dissemination cannot stop, since this is indispensable aiming at the social transformation of a society.

KEYWORDS: Remote education; Sciences; Democratization; Disclosure.

1. INTRODUÇÃO

O distanciamento social imposto pela pandemia COVID-19, trouxe mudanças à divulgação científica, uma maior demanda por este tipo de informação, tanto da imprensa tradicional, quanto a veículos de comunicação ligados a instituições de pesquisa, além da migração para o ambiente virtual foram algumas dessas mudanças. A grande mídia tem papel importante neste momento de pandemia.

Esses modelos que procuram explicar as relações entre ciência e sociedade, partindo de abordagens distintas, são na prática estratégias de divulgação científica para a educação científica dos cidadãos em geral.

Entre os novos horizontes, a preocupação com o papel social da ciência na sociedade; o aumento da competitividade entre equipes e instituições de pesquisa em âmbito nacional e internacional; os altíssimos investimentos em dinheiro, tempo e capacitação dos pesquisadores. (BRANDÃO, 2006, p. 4).

Vivemos um período de grandes desafios, este trabalho tem o intuito de trazer conceitos científicos relevantes com matemática abordada. Diante a essa situação tão nova, este assunto é de grande relevância, pois a epidemia da COVID-19 é uma situação emergente de rápida evolução o que trouxe à tona os conceitos científicos, por este motivo este estudo faz-se necessário.

A partir do exposto podemos explicar as relações entre ciência e sociedade, partindo de abordagens distintas, que na prática são estratégias de divulgação científica para a educação dos cidadãos em geral. Conforme o autor nos esclarece, "o acesso às

informações de ciência e tecnologia é fundamental para o exercício pleno da cidadania.” (BRANDÃO, 2006, p. 4).

“Na prática, a divulgação científica não está restrita aos meios de comunicação de massa. Evidentemente, a expressão inclui não só os jornais, revistas, rádio, TV [televisão] ou mesmo o jornalismo on-line, mas também os livros didáticos, as palestras de ciências [...] abertas ao público leigo, o uso de histórias em quadrinhos ou de folhetos para veiculação de informações científicas (encontradas com facilidade na área da saúde / Medicina), determinadas campanhas publicitárias ou de educação, espetáculos de teatro com a temática de ciência e tecnologia (relatando a vida de cientistas ilustres) e mesmo a literatura de cordel, amplamente difundida no Nordeste brasileiro.” (BUENO, 2009, p. 162).

Ainda falando em divulgação científica, os autores afirmam que, “[...] os próprios cientistas fazem suas ciências, seus discursos sobre a ciência, sua ética da ciência, suas políticas da ciência e, quando são da esquerda, suas críticas e autocríticas da ciência. Os outros ouvem. “O ideal político e epistemológico é que não haja uma palavra da metalinguagem da ciência que não seja tomada pelos próprios cientistas.” (LATOUR; WOOLGAR, 1997, p. 25).

Como explica Bazzo (2003), é válido entender a importância da democratização quando relacionamos Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Isso porque, de acordo com o autor, hoje, as questões relativas à ciência e à tecnologia e sua importância na definição das condições da vida humana extravasam o âmbito acadêmico para converter-se em centro de atenção e interesse do conjunto da sociedade.

Importa mencionar, as afirmações sobre relações de poder: É sabido que, o uso do saber nas relações de poder já foi evidenciado pelos autores que, o indivíduo é uma produção do saber e do poder. Sendo assim, as divulgações científicas, possuem tal capacidade, de disseminação de conhecimentos favoráveis para o enriquecimento científico e literário. De acordo com as concepções de (FILHO, 2007), a divulgação científica é o compartilhamento de um conhecimento da minoria, para a maioria, através de um canal de mídia.

3. APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS REMOTOS DE FORMA REMOTA, PUBLICAÇÕES, OFICINAS, CURSOS, CAPACITAÇÕES

O ensino remoto foi capaz de democratizar o acesso de todos em eventos que eram realizados somente de forma presencial. Muitos eventos tais como: Simpósios, Encontros,

Seminários, Palestras, Workshops, Mesas redondas, que anteriormente reuniam públicos restritos, no ensino remoto oportunizaram essa gama de conhecimentos transdisciplinares.

Muitos professores e estudantes de graduação, apresentaram trabalhos nestes eventos de forma remota. Assim como, muitos trabalhos foram publicados em anais, disseminando experiências múltiplas na literatura científica.

Os currículos foram enriquecidos, pois muitos cursos de formação continuada, oficinas, atualizações, capacitaram os professores que buscavam algumas dessas oportunidades. O ensino remoto, teve o efeito de incentivar os professores para a necessidade de continuar estudando e aprimorando práticas e saberes.

A (Tabela 1) fornece dados de plataformas que oferecem cursos gratuitos, incluindo certificados digitais. Tais cursos e minicursos de curta duração, contribuem para a aquisição de novos conhecimentos, para quem busca novos conhecimentos tecnológicos, dentre as plataformas abaixo, existem cursos de criação de videoaulas, informática básica, excel, dentre outros, na área pedagógica e multidisciplinar.

Tabela 1 - Cursos Livres Gratuitos

PLATAFORMAS	LINKS
UFSCAR	http+B2:B20s://cursos.poca.ufscar.br/
UEMA	https://eskadueuma.com/
DEMÓCRITO ROCHA	https://cursos.fdr.org.br/
UNIASSELVI	https://trilhaaprendizagem.uniasselvi.com.br/cursos_livres/
AVASUS	https://avasus.ufrn.br/
ENAP	https://www.escolavirtual.gov.br/catalogo
USP	https://www5.usp.br/ensino/cursos-on-line/
UFRGS	https://lumina.ufrgs.br/
IFSP	https://mooc.ifsp.edu.br/courses
IFES	https://mooc.cefor.ifes.edu.br/
UFRB	https://avaacademico.ufrb.edu.br/course/index.php...
UNEB	http://www.extensaonead.uneb.br/
IFRS	https://moodle.ifrs.edu.br/
SENADO FEDERAL	https://saberes.senado.leg.br/
IF SUL DE MINAS	https://mooc.ifsuldeminas.edu.br/?fbclid=IwAR2umTvNv1qxNidqKpy8T_ER8bmkKmVU0-9WwR9b99Ob0AYFFt5tpOC14U
HARVARD	https://www.edx.org/school/harvardx
UNIEDUCAR	https://unieducar.org.br/catalogo/cursos-online-gratis-com-certificacao
FUNDAÇÃO BRADESCO	https://www.ev.org.br/
FIOCRUZ	https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/
FGV	https://educacao-executiva.fgv.br/cursos/gratuitos
ABE	https://aliancapelaeducacao.com.br/
UAITEC	https://www.uaitec.mg.gov.br/inicio/cursos
UNINTESE	https://www.unintese.com.br/emkt/cursos-gratis/cursos-gratis.html ou https://ensino.digital/

Fonte: Autores.

5. A DIVULGAÇÃO E INSERÇÃO CIENTÍFICA EM EVENTOS REMOTOS

Pesquisadores e cientistas, durante o período de pandemia, se fizeram presentes através dos meios de comunicação por meio de entrevistas e comerciais contra as fake news, mas apesar da visibilidade que temas ligados à pesquisa conquistaram em meio a pandemia, a divulgação científica ainda encontra dificuldades no Brasil. (COSTA, 2020)

Righetti (2020), pontua que: “[...] há, também, um papel social que deve ser cumprido ao se realizar a divulgação científica”. Falando especificamente do Brasil, 90% da ciência brasileira é feita em universidades públicas. Isso acontece em vários lugares do mundo, mas no Brasil é muito forte.

No entanto, a pandemia trouxe visibilidade tanto para cientistas que já se envolviam na divulgação científica e estavam mais presentes na mídia, como para nomes desconhecidos para a população no geral.

“A pandemia teve um papel fundamental de chamar a atenção para a necessidade da pesquisa científica, como ela é importante, como seus resultados são relevantes, e como isso é indispensável para encontrar soluções que vão reverberar tanto no dia a dia das pessoas como na área econômica e no bem-estar da sociedade”. (COSTA, 2020).

Segundo a pesquisadora, “as ações que contribuíram para a aproximação da ciência, sem dúvida, estiveram diretamente atreladas a uma parceria da mídia e dos institutos que trabalham com saúde”. Ela ainda afirma que “a pandemia joga luz nos problemas que já existiam e, ao mesmo tempo, indica soluções a partir da ciência – e naturalmente a divulgação científica teve um papel fundamental nesse contexto”.

Não podendo ser realizadas nos laboratórios, as atividades científicas migraram para atividades de seminários, cursos, eventos online e orientação remota.

Grandes instituições Internacionais, logo que a pandemia começou, converteram seus congressos para eventos totalmente em ambiente virtual, o Brasil seguiu a mesma linha utilizando a modalidade online para eventos como: Anestesia ON, Imagine 2020, Congresso Online da ABRAMEDE, Congresso Online de Medicina de Emergência entre tantos outros. (KLEBER, 2020).

De acordo com Kleber (2020), “é preciso refletir se a pandemia não trouxe uma oportunidade para a democratização do conhecimento científico, através dos eventos online, permitindo às pessoas do mundo inteiro o acesso aos eventos de forma gratuita ou com preço acessível”.

6. COMO OCORRE A VALORIZAÇÃO DOS EVENTOS REMOTOS EM FUNÇÃO DE ACESSO DEMOCRÁTICO VISANDO A PARTICIPAÇÃO CIENTÍFICA?

A participação em eventos científicos quando ocorrem de forma presencial, demandam gastos com passagens para o deslocamento de palestrantes e apresentadores. Participantes e ouvintes, muitas das vezes também viajam para participar de eventos interessantes em suas respectivas áreas.

Geralmente ocorrem apresentações de trabalhos de forma oral, tanto com a utilização de slide ou poster. Ocorrem premiações de melhores trabalhos, apresentações artísticas ou culturais. Logo, podemos atribuir esses eventos como extremamente importantes para o campo científico.

Se os eventos presenciais já promovem uma demanda excelente em uma visão científica, os eventos quando ocorrem de forma remota, propiciam em larga escala essa divulgação científica, corroborando para que professores, estudantes e pesquisadores de diversas regiões participem deste cenário rico em trocas de conhecimentos e inovações pedagógicas.

No Brasil, está cada vez mais presente a execução do tripé baseado em ensino, pesquisa e extensão, proporcionando um melhor conhecimento dentro das instituições de ensino do país. Os eventos científicos constituem-se como fonte essencial na busca de novos conhecimentos, tendo como um dos pilares a participação da comunidade acadêmica de uma área específica ou não, tornando-se uma oportunidade para atualização e troca de experiências. (SILVA et al, 2017, p. 1).

Em uma segunda análise, é possível atribuir os eventos remotos, como democráticos. O agrupamento de diversas regiões em prol de um eixo central, quando ocorre compartilhamento de ideias e experiências, metodologias científicas e didáticas, são reproduzidas em outras regiões.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes da pandemia de COVID-19, estávamos em um momento de anticiência no nosso país, com o fortalecimento anticientificismo, como por exemplo, o movimento antivacina e o movimento dos terraplanistas.

Sem dúvidas, a pandemia contribuiu para a valorização e popularização da ciência. Através dela foi evidenciado a importância dos estudos científicos à população em geral,

entendeu-se a relevância da pesquisa científica que repercute no bem-estar e na economia das pessoas.

Por ser um assunto recente, encontramos informações falsas ou confusas sobre a COVID-19 nas mídias sociais que são disseminadas em pouco tempo para um grande número de pessoas. Neste sentido, um movimento de combate às notícias falsas (fake news) iniciou-se contribuindo para divulgação científica em linguagem acessível para a população.

Houve um aumento da democratização de acesso aos eventos científicos através da conversão do modelo presencial para remoto, disponibilizando uma gama de encontros nacionais e internacionais, muitos gratuitos ou com preços módicos.

No Brasil, apesar da maior visibilidade através das mídias, não houve uma transformação estrutural na divulgação da pesquisa científica, o que gera dúvidas se manterá essa evidência na ciência. Não houve melhoria significativa na estratégia de comunicação entre as instituições de pesquisa científica e a população.

Por fim, um dos pontos a ser destacado com este capítulo é de que forma a nossa ciência se aproxima da nossa sociedade, uma vez que é ela nos possibilita o avanço de vacinas, medicamentos, tratamentos. No momento o qual passamos é necessário pensar como podemos facilitar a alfabetização científica nas pessoas, e chamar a atenção da importância e dos investimentos na educação e ciência. Pesquisadores da área científica nos mostraram no ano de 2020 que são fundamentais para o avanço da sociedade. A educação precisa ser valorizada, uma vez que para entendermos a realidade que vivenciamos precisamos passar pela escola.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, L. M. **Divulgação Científica em Tempos de Pandemia**. 2020. Disponível em <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2020/10/divulgacao-cientifica-em-tempos-de-pandemia/> Acesso em 30. dez. 2020.

SILVA, Teófilo Dorneles Claro dos Santos et al. **A Importância Dos Eventos Científicos Na Formação Acadêmica: Relato De Experiência**. In: Anais da Mostra de Pesquisa em Ciência e Tecnologia 2017. Anais...Fortaleza(CE) DeVry Brasil - Damásio - Ibmec, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/mpct2017/44574-A-IMPORTANCIA-DOS-EVENTOS-CIENTIFICOS-NA-FORMACAO-ACADEMICA--RELATO-DE-EXPERIENCIA>. Acesso em: 24/01/2021.

BUENO, W. da C. B. **Jornalismo científico: revisitando o conceito**. In: VICTOR, C.; CALDAS, G.; BORTOLIERO, S. (Org.). *Jornalismo científico e desenvolvimento*

sustentável. São Paulo: All Print, 2009. p.157-78.

BRANDÃO, E.P. **Usos e Significados do Conceito Comunicação Pública**. In: Anais, Congresso Brasileiro De Ciências Da Comunicação, 29., 2006, Brasília. São Paulo: Intercom, 2006. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/38942022201012711408495905478367291786.pdf> Acesso em: 29/01/2021.

BAZZO, W. A. et al (Ed.). **Introdução aos estudos de ciência, tecnologia e sociedade (CTS)**. Cadernos Ibero-America, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). [S. l.], 2003.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. A vida em: **a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

FILHO, C. B. **A divulgação científica na mídia impressa**: as ciências biológicas em foco. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru , v. 13, n. 3, p. 351-368, Dezembro, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132007000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29/01/2021.

CAPÍTULO 04

OS JOGOS DIGITAIS EDUCATIVOS COMO ALTERNATIVA PARA A EDUCAÇÃO ONLINE EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

LUAN MARTINS DE ARAUJO SILVA
UNESP/BAURU

DORIVAL CAMPOS ROSSI
UNESP/BAURU

NATASCHA CAROLINA DE OLIVEIRA GERVÁZIO
UNESP/BAURU

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA
Universidade Federal do Pampa - Unipampa

JANETE HICKMANN
Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo - RS

RESUMO: Este trabalho traz a discussão sobre a mudança no ensino durante o período da Pandemia pelo Covid-19 no ano de 2020, com uma reflexão acerca do jogo digital como alternativa no ensino online para Educação Infantil, buscamos entender qual a percepção dos pais e dos professores referentes a esse recurso, pois os jogos para as crianças são considerados como algo prazeroso, além disso estimulam também o raciocínio lógico, a tomada de decisão, resolução de problemas de uma forma incitadora e lúdica. E será que os sistemas de ensino, nesse curto período de tempo, conseguiram atender de forma adequada as demandas necessárias. O que seria adequado no ensino com o uso da tecnologia e como foi utilizado nesse período. A Abordagem metodológica deste trabalho é de pesquisa qualitativa em uma rede municipal de ensino, em município de médio porte no interior do Estado de São Paulo, no qual realizamos observações e acompanhamentos em salas de aulas da aplicação das atividades propostas e nas plataformas digitais disponíveis aos alunos.

Palavras chaves: Jogos digitais; pandemia; educação infantil.

ABSTRACT: This paper discusses the change in teaching during the Pandemic period by Covid-19 in 2020, with a reflection on digital gaming as an alternative in online education for Early Childhood Education, we seek to understand the perception of parents and teachers regarding this resource, as games for children are considered as something pleasurable, in addition they also encourage logical reasoning, decision making, problem solving in an inciting and playful way. And did the education systems, in that short period of time, manage to adequately meet the necessary demands. What would be appropriate in teaching with the use of technology and how it was used in that period. The methodological approach of this work is qualitative research in a municipal education network, in a medium-sized municipality in the interior of the State of São Paulo, in which we conduct observations and follow-up in classrooms on the application of the proposed activities and on the digital platforms available to students.

Keywords: Digital games; pandemic; child education.

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, estamos vivenciando um período de Pandemia Mundial da Covid 19 (Coronavírus), estão sendo realizados diversos estudos científicos acerca das causas, do

contágio e sequelas que esse vírus trará a sociedade, não só a saúde como a economia, a cultura, o modo de vida de todos.

O distanciamento social foi a medida indicada pelos órgãos de saúde para conter o alto grau de contágio da doença “o uso de máscaras de proteção facial para a população em geral constitui medida adicional ao distanciamento social, para preparação e resposta durante o intervalo de aceleração epidêmica” (Boletim Epidemiológico do Centro de Operações de Emergência em Saúde Pública – COVID 19 nº 7); e com isso houve o fechamento das mais diferentes áreas, como comércio, indústria, escolas, etc. Com exceção dos estabelecimentos considerados essenciais como supermercados, postos de combustíveis e farmácia, os demais tiveram suas portas fechadas por tempo indeterminado. Devido a esse cenário, o modo de relacionar-se está sofrendo várias mudanças, as pessoas buscam se adaptar ao modelo de distanciamento social, para preservação da vida, essas medidas foram instituídas através do DECRETO Nº 64.881, de 22 de março de 2020:

Artigo 2º - Para o fim de que cuida o artigo 1º deste decreto, fica suspenso: I - o atendimento presencial ao público em estabelecimentos comerciais e prestadores de serviços, especialmente em casas noturnas, “shopping centers”, galerias e estabelecimentos congêneres, academias e centros de ginástica, ressalvadas as atividades internas;

II - o consumo local em bares, restaurantes, padarias e supermercados, sem prejuízo dos serviços de entrega (“delivery”) e “drive thru”.

§ 1º - O disposto no “caput” deste artigo não se aplica a estabelecimentos que tenham por objeto atividades essenciais, na seguinte conformidade:

1. saúde: hospitais, clínicas, farmácias, lavanderias e serviços de limpeza e hotéis;
2. alimentação: supermercados e congêneres, bem como os serviços de entrega (“delivery”) e “drive thru” de bares, restaurantes e padarias;
3. abastecimento: transportadoras, postos de combustíveis e derivados, armazéns, oficinas de veículos automotores e bancas de jornal;
4. segurança: serviços de segurança privada;

O sistema educacional também precisou buscar alternativas para viabilizar a educação à distância, os professores precisaram adequar seus planejamentos e utilizar os recursos digitais como aulas on-line, gravadas, por videoconferência. A interação com os alunos em sua maior parte se dá através de redes sociais e aplicativos de mensagens.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (DIÁRIO OFICIAL, 2020. p. 39).

Um dos grandes desafios da educação era descobrir como usar a tecnologia para potencializar o desenvolvimento cognitivo da criança. O uso da tecnologia traz uma

mudança do ensino instrucional para o construtivista, potencializando a aprendizagem de maneira contextualizada.

As tecnologias digitais estão no Brasil, na área educacional, há mais de 20 anos, e, ainda nos deparamos com um ensino, em sua grande maioria, instrucional, baseado no uso da tecnologia como fim e não como meio. (SCHÜNZEM; SANTOS, 2016, p. 19).

A pandemia trouxe a reflexão sobre como acontece o ensino, e percebeu-se que não é de uma única forma, da forma tradicional com livros e giz, não estou dizendo que o papel do professor pode ser substituído, pelo contrário ele é fundamental. Mas isso nos mostra também que é necessário reinventar a maneira de ensinar, mostrar outros caminhos para os alunos, outras fontes de pesquisas, criando um ambiente onde a criança possa realizar suas atividades e construir seus conhecimentos.

A educação infantil primeira etapa da Educação Básica, é obrigatório a partir dos 4 anos de idade segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9495/96, alterada pela lei 12.793/13, com a finalidade de desenvolvimento integral, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social e segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) os eixos estruturantes da Educação Infantil são Brincadeiras e Interação, no qual a criança pequena é pesquisadora, curiosa, tem paixão ao aprender e “as tecnologias podem ser recursos que despertam o interesse, o encantamento e o desejo de aprender” segundo Schünzen e Santos (2016).

A questão desse artigo é refletir sobre o jogo como alternativa no ensino online a Educação Infantil, qual a percepção dos pais e dos professores referentes a esse recurso, em uma rede municipal de ensino, em um município de médio porte no interior do Estado de São Paulo.

A Abordagem metodológica desse trabalho é de pesquisa qualitativa, o estudo de caso, que, de acordo com Coutinho e Chaves (2002, p. 223) é adequada quando procuramos descrever, explorar e compreender contextos. Para isso, realizamos observações e acompanhamentos em sala de aula da aplicação das atividades propostas.

No estudo de caso, tal como a expressão indica, examina-se o “caso” (ou um pequeno número de “casos”) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso todos os métodos que se revelem apropriados (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996).

Os jogos educativos têm o objetivo de motivar os interesses das crianças por ser algo considerado prazeroso por elas. E desta forma o professor pode estimular a curiosidade, a criatividade e a autonomia.

Um dos intuitos do jogo é o de que por meio de seu enredo o professor possa conduzir seus alunos pelo conteúdo didático, de acordo com o tema desejado sem que os mesmos percam a autonomia nas suas escolhas, estimulando o aprendizado, a criatividade de forma lúdica e divertida. (CRUZ, ZANATA, CARVALHO, 2018. p. 818).

Para Huizinga (2000, p. 6) o jogo é como “função social” e parte integrante de nossas vidas, tornando uma necessidade tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade.

Através dele também a criança fortalece sua autoestima, pois pode arriscar sem o medo de errar, buscando várias estratégias até conseguir atingir o objetivo do jogo.

O jogo na Educação Infantil é um recurso pedagógico muito apropriado, pois através dele a criança se envolve em situações problemas, sem medo de errar vão criando estratégias para solucioná-las, ela se arrisca, experimenta, explora, manipula, constrói, reconstrói. (GERVÁZIO, 2020. p. 25-26).

Os jogos digitais estimulam também o raciocínio lógico, a tomada de decisão, resolução de problemas de uma forma incitadora e lúdica, mobilizando vários saberes, exigindo várias habilidades para superação do imediato.

Os jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem buscam despertar o interesse, a partir de uma metodologia envolvente, lúdica e desafiadora. Além disso, procura-se abordar o conteúdo de maneira diferente, favorecendo a tomada de decisões, o raciocínio lógico, a análise de resultados, a revisita aos conceitos e objetivos e reformulação dos procedimentos praticados durante o jogo. (HOFFMAN, BARBOSA, MARTINS, 2016, p.5).

Diante da importância dos jogos a Secretaria Municipal da Educação disponibilizou uma plataforma com atividades digitais, essas atividades são idealizadas pela coordenação técnica pedagógica e encaminhadas para equipe de tecnologia no qual é realizada a gamificação (mecânica e dinâmica).

Porém, a plataforma digital adquirida por esta secretaria há limitação de programação, cujas atividades não têm tantos recursos como por exemplo: interação, arrastar, girar. As ferramentas utilizadas geralmente são: clique na imagem, digite, clique no link, vídeos.

Uma das restrições de programação é a falta do áudio para a leitura das comanda das atividades no qual as crianças necessitam de auxílio, desfavorecendo a sua autonomia, pois um dos objetivos do uso da tecnologia nas escolas é adquirir essa habilidade.

A tecnologia deve ser utilizada como potencializadora das habilidades dos alunos, oportunizando a construção do conhecimento, autonomia, autoimagem, estimulando a criatividade e curiosidade.

Hoje, com a globalização (pandemia), modifica-se radicalmente a textura social e a economia e exigem-se rápidas transformações e adaptações nas estruturas produtivas. (SCHÜNZEN, SANTOS. 2016. p. 30).

Os temas geradores são disponibilizados semanalmente com uma média de 10 atividades. Cada semana há uma história e a partir dela são idealizadas as atividades que atendem os diversos campos de experiências de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017).

Na plataforma digital as crianças avançam nas atividades de acordo com que as realizam. Quando acertam recebem um estímulo positivo com a cor verde e quando erram é informado que errou e poderá tentar novamente. Não há um feedback do erro de imediato e ao finalizar eles recebem um relatório de seu desempenho e é enviado uma cópia ao professor. Oliveira (2012) destaca que dessa forma o professor pode acompanhar o desenvolvimento da criança de maneira individualizada, pois o seu avanço dependerá das respostas nas atividades. Com acesso ao relatório individual o professor saberá a porcentagem de acertos e erros, o tempo de acesso e assim replanejar suas aulas.

Essa forma de ensino é denominada segundo Oliveira (2012) como exercício e prática, onde o computador tem a função de ensinar a criança. Essa forma de utilização da tecnologia é bem difundida nas escolas em geral, no qual há tarefas para a criança realizar no computador.

Há uma concepção que esse tipo de atividade auxilia na memorização dos conteúdos.

Tendo em vista que a maioria das famílias o acesso à internet é exclusivamente pelo celular a Secretaria Municipal da Educação resolveu enviar atividades pedagógicas impressas além das atividades na plataforma digital com jogos digitais para as crianças da educação infantil (pré-escola – crianças de 4 e 5 anos) de acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE (2020).

Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e

comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas. Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares. (CNE, 2020. p. 9).

Atendendo as recomendações do CNE (2020), as atividades impressas são elaboradas pelos professores de cada etapa de ensino das unidades escolares para que os alunos possam realizá-las num período de trinta dias. Essas atividades contêm orientações aos pais sobre como devem ser as rotinas das crianças, a quantidade de atividades diárias, sugestões de leituras, músicas, receitas, vídeos, atividades de movimento. Quando uma atividade necessita de um material mais elaborado, o material é enviado junto. Cada professor criou um grupo com os pais de suas turmas nas redes sociais (Facebook ou WhatsApp) para que possam ter um contato mais próximo com seus alunos. Um canal de comunicação entre os familiares e os professores é de suma importância, pois fortalece o vínculo, mesmo à distância, e um apoia o outro no desenvolvimento integral das crianças, mesmo a distância a atuação do professor é central, no qual orienta o Parecer 5/2020, de 28 de abril do Conselho Nacional de Educação.

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. (CNE, 2020. p. 9)

A ausência do ambiente escolar pode ter um impacto no processo de ensino aprendizagem, pois rompe as interações entre as crianças e professores, crianças e seus colegas, gerando assim um nível de estresse tanto na criança quanto nas famílias e segundo Parecer 5/2020 de 24 de abril de 2020, do Conselho Nacional da Educação – CNE.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Educação Infantil, a escola é composta por 8 salas, sendo 4 de Etapa I (4 anos e 4 de Etapa II (5 anos). Ela fica localizada em um bairro de classe média e sua clientela são funcionários públicos, trabalhadores do comércio e fábricas de roupas.

A coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada com os pais dos alunos e professores.

Foram entrevistados 53 familiares, no qual 87% tem acesso à internet e 92,5% o acesso é pelo celular. Desses 66% acessaram a plataforma digital disponibilizada pela Secretaria Municipal da Educação.

Nota-se também que 34% dos entrevistados alegam que as crianças ficam de 30 min a 1 hora utilizando a internet, 26% de 1 a 2 horas e 24% acima de 2 duas horas.

O acompanhamento das atividades tanto digitais quanto impressas são 83% realizados pelas mães e além das atividades 92% das crianças realizam atividades físicas como brincadeiras de movimento, andar de bicicleta, jogar bola entre outros.

Para as crianças as questões foram relacionadas sobre as atividades na plataforma, se sentem falta da escola, qual tipo de atividades que elas preferem. 83% das crianças sentem falta da escola. O que elas mais sentem falta são dos colegas 70% responderam, 49% dos professores e brincar e 9% da merenda. Sobre qual tipo de atividades preferem 62% respondeu que são as atividades impressas.

As questões relacionadas a plataforma digital uma média de 15% dos pais não responderam. As questões eram sobre o acompanhamento das atividades, o grau de dificuldade. 53% responderam que acompanham o acesso à plataforma e 65% que não encontram dificuldade para a realização das atividades. E 32% não encontrou nenhuma relação entre as atividades digitais e impressas.

Foram encaminhadas via internet uma entrevista aos professores dessa unidade escolar. A escola é composta por 8 (oito) professores e 5 (cinco) deles responderam a entrevista.

3. O DESCOMPASSO

A tecnologia está presente nas escolas desde a década de 50, porém com o mito de que os professores seriam substituídos pelas máquinas e houve segundo Masetto (2000)

uma desvalorização das tecnologias na educação nesse período por causa de sua utilização primária foi para padronizar os trabalhos dos professores e moldar os comportamentos dos alunos.

Beloni (2003) coloca que a falta de formação continuada, a formação inicial precária, a falta de autodidatismo é um fator que interfere no uso da tecnologia atualmente.

E para Kenski (2007) a não utilização da tecnologia é a falta de investimentos, a má conservação dos equipamentos.

Portanto diante desse cenário as escolas devem achar estratégias para que aja a menor discrepância entre a visão/crença do professor e a da criança, pois há um descompasso entre as crianças consideradas nativas digitais, que segundo Telles (2006) são aqueles que já nasceram teclando, digitando, vendo televisão, e os professores devido ao conflito de gerações, pois os professores não manipulam a tecnologia de uma forma tão natural. No qual mais um obstáculo será a familiaridade dos professores e alunos com o ensino a distância.

A UNESCO (2014) em um documento “O futuro da aprendizagem móvel” indicava uma forte tendência da aprendizagem a partir de dispositivos móveis. E na atualidade esse documento vem corroborar com a necessidade educacional. Segundo ele “a aprendizagem móvel tem sido particularmente bem-sucedida na promoção de habilidades de vida, incluídas leituras, a escrita e o cálculo” e o “acesso cada vez maior a dispositivos móveis potentes trará consigo novas oportunidades para o ensino e aprendizagem” (UNESCO, 2014. p. 36).

O dispositivo mais utilizado para acesso à internet é o telefone celular. Vejamos do quadro abaixo que o acesso à internet há uma disparidade na distribuição, pois somente 40% da classe D/E tem acesso a internet e que 84% desses são acessados pelo celular e somente 9% tem computador.

Portanto diante desse cenário os sistemas de ensino devem achar medidas que não utilizem somente a internet e sim investir em materiais impressos, livros, orientações as famílias.

O que também continua sendo importante no processo de ensino é a diversidade das experiências de aprendizagem. Podem ser incluídos nos materiais: sugestões de jogos, releituras de obras de arte, confecção de brinquedos com materiais recicláveis.

Essa crise está abrindo portas para o fortalecimento da relação família escola. E essa relação deverá ser na lógica da coparticipação e parceria e não de transferência de responsabilidade. A escola não deverá passar toda a função escolar para as famílias pois elas não têm formação específica para isso.

Mesmo as atividades sendo remotas o papel do professor é imprescindível, para o processo de ensino aprendizagem e um engajamento dos alunos e das famílias.

Apesar de muitos professores alegarem ter necessidade de aperfeiçoamento profissional para o uso da tecnologia segundo a pesquisa da UNESCO (2020).

No mundo virtual fica mais difícil de verificar qual a aprendizagem efetiva de cada criança, ainda mais quando as atividades são realizadas em casa, longe do professor. Não se sabe como foi a realização da atividade, se houve a ajuda de alguém, se o adulto somente leu a questão ou induziu a criança a resposta. No documento da UNESCO (2014) é abordado essa questão.

No entanto, os resultados da aprendizagem móvel costumam ser difíceis de definir ou medir, já que os alunos aprendem em vários ambientes distintos e muitas vezes informais. Além disso, boa parte da aprendizagem móvel ocorre em colaboração com outras atividades educacionais. Apesar de oferecer muitas novas oportunidades de aprendizagem, essa complexidade também complica a coleta de dados sobre o impacto dos projetos de aprendizagem móvel. (UNESCO, 2014. p. 39).

Além das dificuldades com as ferramentas tecnológicas, distanciamento social, há também a questão da saúde mental, a dificuldade de gerenciar o tempo e autocontrole em suas casas.

Portanto é de extrema importância que os órgãos públicos orientem e deem apoio aos professores, considerando que eles também foram afetados pela pandemia e como deverão ser os procedimentos com os alunos e familiares.

o melhor uso do ensino a distância é aquele que se orienta por uma estratégia que reconheça os riscos existentes, tenha olhar atento à equidade e que, fundamentalmente, apoie os professores para seguirem à frente do processo de ensino-aprendizagem.” (UNESCO, 2020. p.15).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que na Educação Infantil as atividades na plataforma digital estão tendo pouco envolvimento das crianças e das famílias, pois elas têm preferência por atividades impressas, mesmo encontrando relações entre as duas formas de atividades. Como a grande maioria tem acesso à internet percebe-se que não é esse o motivo para que somente metade tenha acessado esse recurso pedagógico. Acreditamos que a preferência pelo material impresso é que traz mais recordação dos métodos utilizados nas atividades na escola e o uso do computador era restrito as aulas de informática, no qual muitas vezes

não havia relação entre o conteúdo da sala regular, portanto as crianças não consideravam aquele momento como atividade, mas sim como brincadeira.

Diante desse contexto deduzimos que a tecnologia desde a Educação Infantil ainda é pouco utilizada e quando utilizada as crianças não tem a percepção que faz parte do conteúdo, que pensam ser um momento de descanso, de brincadeira.

O que mais está aproximando as crianças dos professores são os grupos criados através das redes sociais, e são essas interações que amenizam o distanciamento social e se fazem presentes virtualmente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, M. L. **A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores.** Revista Educação e Pesquisa, vol. 29, n. 2, jul-dez, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. acesso em 23/06/2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o Novo Ritmo da Informação.** Brasil: Editora Papirus, 2007.

MARTINS, Cristina. GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura:** proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. XI Seminário Jogos Eletrônicos – Educação – Comunicação SJEEC, 2015. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/sjec/article/view/1236/835> acesso em: 12/06/2020.

MASSETO, M. T. Aula na universidade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 1998, p. 179-192

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa: Dos planos e discursos à sala de aula.** Campinas – SP, Papirus, 2012. 17ª ed.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento. **Práticas pedagógicas do professor:** abordagem construcionista, contextualizada e significativa para uma educação inclusiva. Curitiba/PR. Appris. 2016. 1ª ed.

TELLES, M. **Formação sob medida.** Informativo da Fundação Carlos Alberto Vanzolini, Escola Politécnica, USP, Ano XIV, nº 60, jan./fev., 2006.

UNESCO. **O futuro da aprendizagem móvel:** implicações para planejadores e gestores de políticas. <http://www.coaliza.org.br/wp-content/uploads/2014/09/O-Futuro-da-Aprendizagem-movel.pdf> acesso em:12/06/2020.

BRASIL, DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39>

CAPÍTULO 05

A PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉIA DE CÁSSIA DOS SANTOS
Escola Técnica Estadual – ETEC – SP

LETÍCIA CACCIOLARI BORDINI
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

ANNECY TOJEIRO GIORDANI
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

LÚCIA APARECIDA ANCELMO
Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI
Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

RESUMO: A condição de isolamento social imposta pela pandemia da COVID-19 exigiu que diversos segmentos e setores da sociedade parassem ou reduzissem suas atividades. No âmbito da Educação, houve a paralisação das atividades presenciais nas escolas, tendo afetado também a Educação Infantil. Porém, o Ministério da Educação orientou instituições de ensino da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e superior, sobre práticas a serem adotadas durante esta pandemia. Estudo de natureza qualitativa, contou com a participação de uma Escola Municipal de Educação Infantil do Estado de São Paulo, cujo objetivo geral foi identificar no contexto da pandemia da COVID-19, quais os desafios enfrentados pelos alunos da Educação Infantil na percepção de seus pais ou responsáveis, em detrimento do Ensino Remoto. Os resultados obtidos indicam uma variedade de desafios, dentre os quais: reestruturação da escola, inclusão, rotina, trabalho e, principalmente, falta de recursos tecnológicos nos contextos familiar e escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Ensino Remoto. Pandemia. COVID-19.

ABSTRACT: The condition of social isolation imposed by the pandemic of COVID-19 demanded that different segments and sectors of society stopped or reduced their activities. In the scope of Education, there was a halt in classroom activities in schools, which also affected Early Childhood Education. However, the Ministry of Education guided educational institutions of basic education (Early Childhood Education, Elementary School and Secondary Education) and higher education, on practices to be adopted during this pandemic. Qualitative in nature, this study counted on the participation of a Municipal School of Early Childhood Education in the State of São Paulo, whose general objective was to identify, in the context of the COVID-19 pandemic, what are the challenges faced by early childhood students in the perception of parents or guardians, to the detriment of Remote Education. The results obtained indicate a variety of challenges, among which: school restructuring, inclusion, routine, work and, mainly, lack of technological resources in the familiar and school contexts.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Remote Teaching. Pandemic. COVID-19.

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2020 ficou marcado por conta de uma doença que atingiu todos os continentes e espalhou pânico, insegurança e problemas socioeconômicos em escala mundial, levando inúmeros países a se organizarem de maneira pontual para atender elevado número de doentes e óbitos (OPAS, 2020; IASC, 2020; CNS, 2020).

Caracterizada como sendo uma doença de rápida disseminação, a COVID-19, doença viral causada pelo vírus SARS-CoV-2, apresenta-se como uma infecção que pode provocar desde casos assintomáticos até quadros clínicos de resfriado leve à insuficiência respiratória, podendo levar ao óbito do paciente, dependendo da gravidade do acometimento (Ministério da Saúde, 2020).

Nesse sentido, dado o contexto de disseminação e a caracterização da doença, em 11 de março de 2020 a OMS declara estado de pandemia da COVID-19 (Ministério da Saúde, 2020), sendo que, face a este cenário, o Brasil realizou intervenções no desenvolvimento das atividades de indústria e comércio, assim como em outros setores e segmentos da sociedade, no sentido de paralisarem ou reduzirem suas jornadas e atendimento, buscando por meio do isolamento social o “achamento da curva” de propagação do vírus (CNS, 2020).

Instituído o isolamento social como uma das principais medidas para se evitar a transmissão da doença, os indivíduos submetem-se a uma nova organização social, o que diminuiu o fluxo de pessoas nas ruas. Também, a Medida Provisória nº 936 (Brasil, 2020a) e a Lei 14.020 instituíram um programa emergencial de proteção ao emprego e à renda dos trabalhadores, o que possibilitou às empresas uma alternativa de organização do trabalho diante da pandemia com a adesão da redução das jornadas de trabalho ou da modalidade de teletrabalho (Brasil, 2020b).

Além dos aspectos legais e trabalhistas, a pandemia da COVID-19 trouxe ainda uma série de novas regras para a sociedade, correspondentes a higienização das mãos, utilização de máscaras e o distanciamento social, medidas que não faziam parte da rotina da população brasileira e mundial (Silva, 2020).

No Brasil, no âmbito educacional, uma vez que as escolas foram fechadas sem previsão de retomada das atividades presenciais, o atendimento diário aos estudantes ficou comprometido até resultar na paralisação das atividades escolares presenciais, utilizando-se do Ensino Remoto. Então as famílias, muitas impactadas economicamente por conta da

crise causada pela pandemia, assumiram mais uma atribuição, a de auxiliar no espaço doméstico as crianças em seus estudos.

Tal mudança foi imposta às famílias de maneira abrupta, embora na Educação Infantil o ensino também ocorra no contexto familiar, pois as tarefas escolares realizadas com ajuda dos pais ou responsáveis, fazem parte do desenvolvimento emocional, social ou cognitivo da criança (Silva, 2006). Contudo, não somente as famílias precisaram criar novos hábitos para darem conta desta missão, todas as escolas também tiveram que passar por reestruturações para continuarem educando com o mínimo de prejuízo aos processos de ensino e aprendizagem.

Mais especificamente, nas escolas de Educação Infantil houve um agravante: a maioria das crianças ainda é muito pequena para lidar sozinha com o uso das tecnologias direcionadas ao ensino e a aprendizagem, dependendo totalmente dos pais e/ou responsáveis para realizar suas atividades escolares, considerando-se que o Ensino Remoto foi adotado pela maioria das escolas (Brasil, 2020c).

O Ensino Remoto apresentou-se, nesse contexto de pandemia, como a única possibilidade de continuidade do ano letivo. Desse modo, o Ensino Remoto caracteriza-se como um formato de ensino que utiliza-se de plataformas digitais para a realização das atividades pedagógicas e difere-se do Ensino a Distância por apresentar características como a interação com os professores por meio de aulas ministradas em tempo real, que contemplam os mesmos conteúdos previstos no currículo para a modalidade presencial, incluindo as avaliações (UFAM, 2020).

Deste modo, diante da imposição dessas mudanças, uma investigação de natureza qualitativa foi proposta a uma Escola Municipal de Educação Infantil, a partir da seguinte questão norteadora: “Quais os desafios enfrentados pelos alunos da Educação Infantil na percepção de seus pais ou responsáveis, em detrimento do Ensino Remoto implementado durante a pandemia da COVID-19?”

Assim, instituiu-se como objetivo geral, identificar no contexto da pandemia da COVID-19, quais os desafios para os alunos da Educação Infantil na percepção de seus pais ou responsáveis, quanto ao Ensino Remoto. Para tanto, utilizou-se dos encaminhamentos da pesquisa bibliográfica e de um questionário aplicado aos pais ou responsáveis por alunos da Educação Infantil, cujos dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Os aportes teóricos desta pesquisa foram documentos oficiais como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, Currículo Paulista, Proposta Pedagógica da Instituição de Ensino, Portarias e

Decretos do Ministério da Saúde (MS) e pelo Ministério da Educação (MEC) e os seguintes referenciais teóricos: Piaget (1982), Soares (2004), Silva (2006), Cavicchia (2010), Candau (2013), Saviani (2018), Silva (2020) e Oliveira (2020).

2. ASPECTOS LEGAIS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação sempre apresentou uma preocupação com o futuro, como aponta Candau (2013), sendo esperança de futuro. Embora os avanços nessa área tenham sido moderados, lentos em relação às outras áreas, tendo poucas mudanças perceptíveis ao longo dos séculos, nestes últimos meses, ocorreram reviravoltas importantes para que cada vez mais a sociedade passasse a olhar de uma forma diferente para a área da Educação, em especial para a Educação Infantil (Saviani, 2018). Segundo esse autor, no Brasil, na década de 1920, a expansão das escolas primárias era o assunto mais relevante pela importância de livrar o país do analfabetismo, considerado uma vergonha nacional.

Já a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) se concentrava na organização do ensino e entrou em vigor somente em 1962, ano no qual foi aprovado o Plano Nacional de Educação previsto no artigo 92 da LDB. A Lei nº4024/61 fazia menção às escolas maternas ou jardins-de-infância em seu artigo 23, chamando essa fase da educação, de educação pré-primária, aos menores até sete anos (Brasil, 1961).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é a atualização da LDB. No texto que regulamenta a Educação no Brasil, a Educação Infantil já mostra um novo viés, correspondente ao atendimento gratuito em creches para crianças de até três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade. Seu artigo 29, define a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica que tem como finalidade: “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996). A avaliação nessa fase da educação deve ser realizada por meio de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um marco para a educação, sendo um documento normativo com o objetivo de nortear o ensino das escolas públicas e privadas no Brasil, orientando o que os estudantes devem aprender na Educação Básica, que compreende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O texto base da BNCC foi elaborado em 2015, e a versão que homologa a Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental, é de dezembro de 2017 (Brasil, 2017).

A partir da homologação da BNCC, o Estado de São Paulo homologou em agosto de 2019 o Currículo Paulista para nortear as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que o compõem, de modo a contemplar as competências gerais discriminadas pela BNCC e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas, considerando a Educação Integral como a base da formação dos estudantes deste Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada cumprida (São Paulo, 2019).

A Educação Infantil na perspectiva da BNCC é organizada em cinco campos de experiências: 1. o eu, o outro e o nós; 2. corpo, gestos e movimento; 3. traços, sons, cores e formas; 4. escuta, fala, pensamento e imaginação e 5. espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

Em relação aos tempos e espaços dentro das escolas, as crianças estabelecem rotinas que de acordo com Soares, Souza e Marinho (2004, p. 255) se refere “[...] aos horários definidos para a realização das diversas atividades que a criança deve cumprir a cada dia”, quando então, a instituição irá organizar e distribuí-las de acordo com cada nível de aprendizado, diversificando os horários de estudo, brincadeiras, refeições e outras atividades. Para o autor, essa rotina não se resume em estabelecer horários de estudo, mas também na participação efetiva da família na vida educacional da criança, indo a reuniões, atividades escolares, ou seja, sendo parceira nos processos de ensino e aprendizagem da criança (Soares; Souza; Marinho, 2004).

Para entender os campos de experiências da Educação Infantil, é necessário compreender os quatro períodos do desenvolvimento das estruturas cognitivas que, de acordo com Piaget classificam-se como: inteligência sensório-motora; inteligência simbólica ou pré-operatória; inteligência operatória concreta e inteligência formal (Cavicchia, 2010).

Especificamente, para Piaget a Educação Infantil, se encaixa nos seguintes quatro subestágios: Subestágio III - as adaptações sensório-motoras Intencionais e as Reações Circulares Secundárias (de 4 meses e meio a 8/9 meses); Subestágio IV - A Coordenação dos Esquemas Secundários e sua Aplicação às Situações novas (8/9 meses a 11/12 meses); Subestágio V - A reação circular terciária e a descoberta dos meios novos por experimentação ativa (11/12 meses a 1 ano e 6 meses) e o Subestágio VI - A invenção dos meios novos por combinação mental e a representação (1 ano e 6 meses a 2 anos) (Cavicchia, 2010).

Também, segundo pressupostos de Piaget (1982), a interação e as relações sociais no desenvolvimento da criança e nos processos de aprendizagem estimulam o seu

desenvolvimento intelectual, demonstrando a relevância do ambiente escolar e suas interações na construção do conhecimento.

3. A PANDEMIA DA COVID-19

No dia 3 de fevereiro de 2020 foi lançada pelo MS a Portaria nº188 relacionada a COVID-19, a qual declarou “[...] emergência em saúde pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)” (Brasil, 2020d).

No dia 18 de março de 2020, o Decreto nº 8.105 da prefeitura de Assis (cidade onde se localiza a escola pesquisada), declarou situação de enfrentamento e dispôs sobre medidas emergenciais de prevenção do contágio pelo coronavírus causador da COVID-19, bem como recomendações a toda população da cidade, sendo decretando por meio do Art. 6º a suspensão das aulas da Rede Municipal de Ensino por prazo indeterminado (Assis, 2020).

O MEC orientou instituições de ensino da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e superior sobre práticas a serem adotadas durante a pandemia. As recomendações para a Educação Infantil de acordo com Brasil (2020c) foram que: “[...] busquem a aproximação virtual dos professores com as famílias para estreitar vínculos; e que as atividades sejam lúdicas, para que as crianças pequenas se desenvolvam brincando”.

Sobre o distanciamento social decorrente da pandemia da COVID-19, Silva (2020, p. 28) explica que: “[...] engloba o isolamento de casos, a quarentena dos contatos próximos, e a iniciativa da população da prática de não frequentar locais públicos ou privados sem necessidade de gerar aglomerações”.

Na verdade, muitas mudanças aconteceram e o sentimento de angústia e aprisionamento começou a tomar conta das pessoas, fazendo com que esta situação gerasse medo, angústia, impotência e incerteza. Novas Resoluções foram esperadas, assim como, Portarias ou Decretos, contando com orientações mais precisas que pudessem direcionar os próximos acontecimentos (Oliveira, 2020).

No dia 05 de maio de 2020 a Secretaria Municipal de Educação do município de Assis disponibilizou a Resolução SME nº 05/2020, a qual dispõe sobre orientações para reelaboração do calendário escolar devido à suspensão das atividades escolares presenciais como medida de prevenção do contágio pelo novo coronavírus (COVID-19). Menciona ainda, a plataforma DEMANDANET que a partir de então, começou a ser utilizada para a realização das atividades no Ensino Remoto, por meio digital para todas as escolas

do município, tornando-o uma rotina para os professores e os alunos da Educação Infantil (Assis, 2020).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual de acordo com Gil (2002) depende de fatores como os dados coletados, extensão da amostra, instrumentos de pesquisa, entre outros. O conjunto é reexaminado e modificado sucessivamente, mas o mais importante é a preservação da totalidade, por isso, é descrita em textos narrativos, matrizes, esquemas, etc. O foco não é a quantidade de informações e dados, mas sim a qualidade do material obtido capaz de responder à questão norteadora deste estudo. Além, utilizou-se pesquisa bibliográfica a qual de acordo com Gil (2002, p. 44), é desenvolvida “[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”, consistindo em um processo que envolve as etapas de escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, formulação do problema, elaboração do plano provisório de assunto, busca de fontes, leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto e redação do texto.

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário *online* pelo Formulário *Google*, pois no período em que foi respondido (26 de agosto a 8 de setembro de 2020) o isolamento social vigente impedia que a coleta de dados ocorresse de forma presencial. Os critérios de exclusão atenderam aqueles que não tinham acesso à internet e/ou disponibilidade para responder. O questionário foi aplicado a pais ou responsáveis de alunos de uma Escola de Educação Infantil.

Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (AC) uma vez que a pesquisa qualitativa implica na análise do material coletado, sendo “[...] um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (Bardin, 2011, p. 36). Sendo a autora, a análise qualitativa apresenta características peculiares, sendo válida na elaboração das deduções e pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, levantando problemas ao nível de pertinência dos índices retidos.

Sobre categorização, Bardin (2011, p. 147) argumenta tratar-se de “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Sendo assim, neste estudo foi possível identificar três categorias, a serem: 1. Percepção de mudanças; 2. Ensino Remoto e 3. Rotina de estudo.

A escola de Educação Infantil foco desta pesquisa não possui Berçário 1, denominado B1 (crianças de quatro meses até um ano e três meses), tendo entretanto, salas do Berçário 2, denominado B2 (crianças de um ano e quatro meses até dois anos), Maternal 1, denominado M1 (crianças de dois anos e um mês até dois anos e onze meses), Maternal 2, denominado M2 (crianças de três anos), Etapa 1, denominado E1 (crianças de quatro anos) e Etapa 2, denominado E2 (crianças de cinco anos).

Os professores foram contatados e se propuseram a encaminhar os formulários aos pais ou responsáveis dos alunos de suas classes e, dos 219 alunos matriculados na escola, tivemos um total de 24 respondentes, sendo possível utilizar as respostas de apenas 22 participantes, posto que dois não confirmaram o aceite do Termo de Assentimento para participação na pesquisa. A escola possui uma sala de B2 com 22 alunos, duas salas de M1 com 24 alunos, duas salas de M2 com 25 alunos, duas salas de E1 com 25 alunos e duas salas de E2 com 25 alunos.

As diretrizes das escolas estão em consonância com as diretrizes da BNCC e do Currículo Paulista, explorando em seu Artigo 6º a Matriz Curricular da Escola de Tempo Integral para a Educação Infantil, conforme Assis (2019) especifica nos Campos de Experiências, as atividades de enriquecimento curricular e o planejamento das experiências pedagógicas. A Proposta Pedagógica da escola pesquisada estabelece que na instituição de Educação Infantil é necessário haver um ambiente acolhedor, de qualidade para que as crianças vivenciem experiências prazerosas tanto sociais quanto educacionais, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, onde é assegurado os Direitos de Aprendizagem elencados na BNCC.

Tais Direitos são assim descritos: Conviver com outras crianças e adultos; Brincar cotidianamente de diversas formas; Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador; Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela; Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens e Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural (Brasil, 2017).

Dos dados coletados com a aplicação dos questionários, cada respondente foi separado de modo a criar um conjunto composto por uma letra e um número para representar cada pai ou responsável pela aprendizagem da criança, portanto, de P1 até P22, de modo a compor os 22 questionários válidos deste estudo. Desses 22 questionários,

quatro eram de pais ou responsáveis por alunos matriculados na Etapa 2; três da Etapa 1; quatro do Maternal 2; oito do Maternal 1 e três do Berçário 2. Os questionários enviados aos professores das salas foram compartilhados com os pais em seus grupos de WhatsApp e todas as salas participaram da pesquisa com pelo menos três devolutivas.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos nesta pesquisa se deram a partir de um questionário com questões pertinentes à investigação sobre o contexto das rotinas das aulas aplicadas remotamente durante a pandemia da COVID-19, buscando identificar os desafios quanto às práticas de Ensino Remoto para os alunos da Educação Infantil na percepção de seus responsáveis, por se tratar de crianças muito pequenas. Para que fosse possível conhecer as principais dificuldades dos alunos na realização das atividades pedagógicas no Ensino Remoto, analisamos os excertos das questões, aqui codificadas como Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 e Q6.

Quadro 1 - Questões codificadas.

- Q1 “O que a pandemia da COVID-19 mudou ou tem mudado na vida do aluno, tendo em conta principalmente o isolamento social?”
- Q2 “Como você se sente diante destas mudanças?”
- Q3 “Neste período de isolamento social, a maioria das escolas/colégios têm utilizado o ensino remoto para dar continuidade às atividades pedagógicas. O que você acha do ensino remoto? Explique, por favor.”
- Q4 “O que mudou na rotina de estudos do(a) aluno(a) com o ensino remoto?”
- Q5 “Como a família tem se organizado para auxiliar o aluno com as atividades pedagógicas remotas? Vocês têm encontrado alguma dificuldade para esta organização? Quem é / são o(s) responsável(is) por isso?”
- Q6 “Qual(is) ferramenta(s) ou recurso(s) o aluno tem utilizado para acessar os conteúdos das aulas? (Se desejar marque mais de uma opção)”

Fonte: As autoras (2020).

A seguir, nas Figuras 1, 2 e 3 são apresentadas três categorias, com suas respectivas unidades identificadas em excertos resultantes da análise das respostas dos participantes, em consonância com os princípios metodológicos da Análise de Conteúdo, a serem: Percepção de mudanças; Ensino Remoto e Rotina de estudo.

Categoria - Percepção de mudanças

Em relação a categoria “Percepção de mudanças” resultou da análise das respostas dos participantes da pesquisa, referentes as questões Q1 e Q2 e está subdividida nestas três unidades: Impactos emocionais, Distanciamento social e Saúde, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Categoria - “Percepção de mudanças”.



Fonte: As autoras (2020).

A primeira unidade, os “Impactos emocionais”, aparece quando pais ou responsáveis falam de sentimentos, sendo a impotência em relação à essa nova situação, um dos sentimentos mais lembrados nas respostas, além do sentimento de isolamento e da falta que seus filhos sentem do contato com outras crianças, conforme os excertos “Me sinto impotente muitas vezes, pois é difícil pra nós como pais ensinarmos coisas que não temos conhecimento e nem jeito certo pra ensinar.” (P3); “As crianças na realidade está sofrendo mais do q a gente porque se nós assistimos um jornal vamos saber a dificuldade que todos estão passando agora como você vai explicar isso para uma criança de 4 anos q não pode brincar com seus familiares.” (P4); “Triste diante da nova realidade.” (P5); “Isolamento isso é ruim” (P14); “Mudou muito o humor dele, vive estressado por que não pode sair de casa. Me sinto muito triste.” (P15); “O isolamento é um momento muito difícil e como mãe me sinto impotente e ao mesmo tempo triste por ter a obrigação de mantê-lo” (P17); “As vezes sinto sensação de impotência, pois com toda certeza afetou nossas vidas de forma drástica” (P19) e “Impotente” (P20). Por meio dos excertos desta unidade, é possível identificar sua relação com sentimentos de uma maneira marcante.

De acordo com Oliveira (2020), o medo, a vulnerabilidade, a incerteza, a tristeza e o sentimento devastador de impotência gerado nos responsáveis, ao verem suas crianças impossibilitadas de realizar as tarefas diárias como antes, limitados ao espaço da residência onde vivem, muitas vezes com outras crianças, tornam esses sentimentos ainda mais devastadores.

Já, a segunda unidade, o “Distanciamento social”, diz respeito a forma como as crianças tiveram que se afastar da escola, sem no entanto, entenderem bem a nova situação da pandemia de COVID-19. Isso fez com que a percepção do distanciamento tivesse uma maior relevância no impacto emocional das crianças, como relatam alguns participantes “Ela fica muito tempo dentro de casa, sem contato com outras crianças, acabam não tendo uma rotina, pois os pais continuam trabalhando” (P6); “A rotina que ele estava criando para si mesmo. Está sendo estressante por não poder sair não ter muito com o que entreter ele [...]” (P10); “As atividades são mais simples do que quando trabalham na escola, sente falta dos colegas, frequentar praças e parques fazem muita falta, as vezes ela tem medo das pessoas por ficar muito tempo em casa sem sair” (P12); “E ruim porque a pandemia veio assim que ele já tinha se adaptado a escola e agora só fica em casa sem ver ninguém sem ter contato com ninguém” (P13); “Isolamento isso é ruim” (P14); “O isolamento é um momento muito difícil e como mãe me sinto impotente e ao mesmo tempo triste por ter a obrigação de mantê-lo” (P17); “ Fizemos uma horta enorme no fundo do meu quintal e eles que cuida... só assim para não sair de casa” (P18); “Muito mal. Estamos trancados por um motivo invisível, as crianças também estão sofrendo!” (P21) e “Muito ruim essas mudanças. Ele não quer ter uma rotina e quer ter colegas por perto e não tem, fica irritado às vezes.” (P22).

Nesta segunda unidade, “Distanciamento social”, o fato das famílias perceberem-se isoladas com seus filhos em casa pela suspensão das aulas presenciais com base em Assis (2020) e Silva (2020), sem contato com outras pessoas e a escola, reflete diretamente em seus excertos. Vale resgatar que, para as crianças estarem longe dos colegas e de outros lugares, sem interação com o meio escolar além de suas próprias casas, reflete em seu desenvolvimento emocional e cognitivo, conforme Piaget (1982). Essa falta de interação pode ser prejudicial ao desenvolvimento, pois as crianças sentem falta do contato físico, do abraço, do carinho dos colegas, o que justifica o surgimento dos sentimentos mencionados na unidade anterior.

Na unidade “Saúde”, pais e/ou responsáveis pelas crianças retratam aspectos relacionados à saúde, não só sobre os impactos emocionais causados pelas mudanças na rotina familiar, mas também indicam preocupação com as mudanças de comportamentos e hábitos de higiene bem mais potencializados pelas orientações recebidas diariamente por conta das medidas preventivas à COVID-19. Estas preocupações aparecem nos seguintes excertos: “É situação ruim, não poder sair de casa e se sair corremos o risco de pegar o vírus.” (P8); “Mudou bastante coisas, rotinas, sentimos que tudo mudou e temos que ter cuidados redobrados.” (P9); “E ruim porque a pandemia veio assim que ele já tinha se

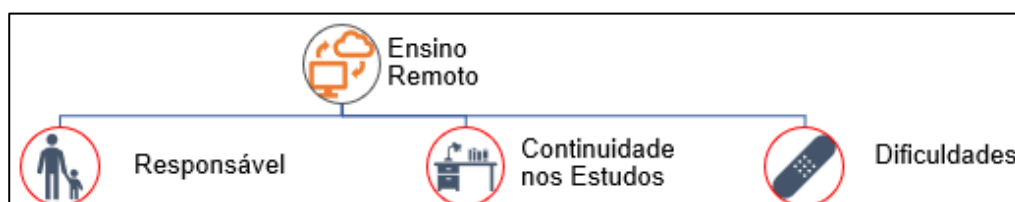
adaptado a escola e agora só fica em casa sem ver ninguém sem ter contato com ninguém” (P13); “Muito mal. Estamos trancados por um motivo invisível, as crianças também estão sofrendo!” (P21).

Essa terceira unidade (Saúde) traz um olhar voltado à preocupação com a saúde das crianças e de todos de uma forma geral, por estar relacionada a higiene e as medidas de distanciamento social. Os participantes demonstram preocupação em conhecer mais sobre o vírus, saber o que é preciso para combatê-lo e quais os cuidados que precisam ter com as crianças, embora a maioria dos pais e/ou responsáveis já saibam que não manter contato com outras pessoas ajuda a controlar a disseminação do vírus, indo ao encontro das recomendações do Ministério da Saúde (2020).

Categoria - Ensino Remoto

As questões Q3 e Q5 ajudaram a identificar qual a percepção que os pais e/ou responsáveis têm sobre o “Ensino Remoto”, assim como, as alterações em sua rotina em detrimento da atenção dada às crianças e suas possíveis dificuldades em razão da responsabilidade em auxiliá-las cotidianamente nas atividades pedagógicas remotas. Os principais excertos ajudaram a estruturar as três unidades desta categoria, a serem: Responsável, Continuidade nos Estudos e Dificuldades, apresentadas na Figura 2.

Figura 2 - Categoria - “Ensino Remoto”



Fonte: As autoras (2020).

Nas primeira e terceira unidades respectivamente (Responsável e Dificuldades), P3 relata ser “Muito difícil. Pois conciliar 2 crianças, casa, trabalho e tudo mais é difícil”; “[...] conciliar o trabalho ter de tomar conta da casa e ainda ensinar nas atividades” (P4); “não só tenho a “criança” e sim outro pequeno” (P11); “Tenho me dividido entre 4 filhos com idades diferentes. Com lições e necessidades. Com isso tudo ainda trabalho e afazeres domésticos. E sinceramente não está fácil.” (P15). Também, nos excertos de alguns participantes, foi apontado o fato de não se conseguir organizar uma rotina “Vou fazendo conforme dá, mais sempre deixando em dia” (P5); “Não temos uma rotina de estudos,

quando dá fazemos diariamente, senão pegamos e fazemos umas duas no dia” (P6); “O horário” (P7); “Como temos um bebê em casa, seguimos a rotina do bebê.” (P12). Outra dificuldade foi não ter uma preparação pedagógica, como relata P1 “[...] não estarmos preparados para ensinar pedagogicamente”; “Estamos tendo muita dificuldade em fazer as atividades por falta de conhecimento e paciência pra ensinar.” (P3) e “Acho que a orientação deve ser feita ao adulto” (P12).

Considerando os conceitos de Piaget (1982) os alunos da Educação Infantil possuem necessidades de aprendizagem que demandam atenção dos educadores. No período da pandemia da COVID-19, este papel tem sido exercido pela família, gerando um acúmulo de tarefas no contexto familiar, sobretudo com relação às mães que foram as mais mencionadas como responsáveis pelo auxílio às crianças durante o Ensino Remoto.

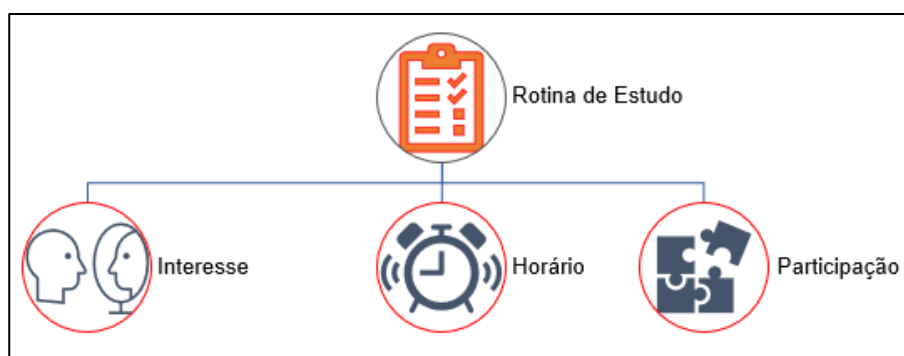
A segunda unidade (Continuidade nos estudos), os problemas destacados pelos participantes causam desinteresse nas crianças, como expõe a P2 “[...] o interesse da criança são poucas”; “Tento me organizar o quanto antes para que ele não perca o interesse” (P10); “É bom mais também e ruim porque o interesse que ele tinha na creche ele não tem em casa” (P13); “Tem dificuldade pois a minha filha não prestação em mim” (P14). Com o desinteresse das crianças surge a defasagem nos estudos como responde P4 “[...] o ensino em casa não é mesma coisa que na escola”; “O ensino remoto é uma forma de proteger as crianças da doença, porém causa uma defasagem no aprendizado de todas as crianças” (P5); “É bom para a criança não ficar muito tempo sem contato com atividades, porém não substitui a escola.” (P6); “Eu acho que fica a desejar” (P14); “Acho válido, embora na prática nem tem tido as mesmas condições de acompanhar. Porém essa é a única maneira.” (P15) e “Suficiente, embora não seja o ideal, tem sido a melhor ferramenta para manter o aprendizado” (P17).

Considerando o artigo 29 da LDBEN que aponta para a Educação Infantil com a finalidade de desenvolver a criança em seus aspectos psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade, assim como, para Piaget (1982) que afirma que o desenvolvimento da criança implica em estruturas construídas progressiva e continuamente, sendo a interação o principal elemento estimulador, é possível compreender todos os aspectos evidenciados pelos responsáveis. As crianças não estão em contato com outras pessoas o que lhes tira o interesse em realizar as atividades, uma vez que a relação família-criança é diferente da relação escola-criança, entre outros aspectos igualmente relevantes.

Categoria - Rotina de estudo

A análise dos excertos obtidos com a questão Q4, ajudou a construir a categoria “Rotina de estudo”, sendo possível observar que muitos participantes apesar de terem respondido que houve mudanças, na maioria das vezes radicais, não conseguem explicá-las. Assim, esta categoria foi subdividida em três unidades: Interesse, Horário e Participação, conforme apresenta a Figura 3.

Figura 3 - Categoria - “Rotina de Estudo”



Fonte: As autoras (2020).

Na primeira unidade nominada “Interesse”, o fato de a família estar mais envolvida com o aprendizado da criança mencionando um envolvimento maior com a rotina de estudos, o interesse e a atenção da criança também são uma preocupação dos pais e/ou responsáveis ao tentarem estabelecer uma rotina diferente da escola. Os seguintes excertos mencionam esta questão: “Por exemplo, a nossa constante participação e cobrança com ele” (P3); “Às vezes fica difícil explicar” (P7); “É difícil manter a rotina tanto dos estudos quanto da criança.” (P8); Por sua vez, P2 relata “Não foca muito, isso atrapalha”; “Às vezes uma falta de interesse!” (P5); “Mudou o comportamento dele ele não fica mais interessado em nada e não presta atenção nas atividades proposta” (P13) e “É mais difícil conseguir a concentração das crianças já que na escola eles aprendem com os coleguinhas.” (P21).

Quando o Ensino Remoto passou a fazer parte da rotina das crianças com base em Assis (2020), novas situações puderam ser observadas por seus pais e/ou responsáveis, uma vez que o convívio familiar se tornou cada vez maior (BRASIL, 2020c) além da aproximação virtual da professora com a família. Passaram então a observar como as crianças se relacionam com os conteúdos trabalhados na escola e se preocuparam em saber como poderiam fazer para que as crianças pudessem absorver esse conteúdo transmitido por um familiar, o qual por vezes, não tem conhecimentos suficientes para fazê-

lo. As crianças em situação de Ensino Remoto tiveram seus Direitos de Aprendizagem interrompidos (BRASIL, 2017), situação que pode gerar tal desinteresse, uma vez que o ensino não atinge sua completude.

Na unidade “Horário”, a maioria dos respondentes associa a rotina com o estabelecimento de um horário dedicado para manter os estudos, mesmo que de forma remota. Isso é possível observar nos seguintes excertos: “A rotina é o mais parecido possível com os horários das aulas presenciais” (P22); “O que tem mudado mais é a rotina com os horários. Realizamos as atividades proposta, mas dentro de outro horário, diferente da escola” (P10); “Temos aplicado às atividades em horários mais flexíveis.” (P17); “Menos tempo dedicado a atividade” (P12); “Pois só faz a hora, que chego do serviço” (P14); “Mudou, que tivemos que mudar as rotinas e separar um tempo para realizar a atividade” (P9); “Mudou tudo, em casa não conseguimos fazer as atividades diariamente, não temos um horário certo para fazer e na maioria das vezes ela não demonstra interesse. Acabamos fazendo outras atividades.” (P6) e “Creio que mudou totalmente, por ser uma rotina de estudos totalmente diferente da escola.” (P1).

Com base em Soares, Souza e Marinho (2004) é importante estabelecer rotinas na vida da criança e mesmo em um momento de dificuldades para essa tarefa, alguns pais e/ou responsáveis conseguiram adaptar um horário de estudo mesmo exercendo atividade remota. Já em outros casos, outras rotinas foram adaptadas para que os familiares responsáveis pela rotina de estudo da criança pudesse aplicar as atividades como relataram.

Quanto a unidade “Participação”, os excertos indicam uma maior participação da família no ensino das crianças da Educação Infantil no período de pandemia, como relata P3: “Muita coisa. Por exemplo a nossa constante participação e cobrança com ele.”; “Muito porque eles não querem fazer as atividades de casa e o ensinamento é completamente diferente da escola com os amiguinhos” (P4); “[...] Acabamos fazendo outras atividades.” (P6); “As vezes fica difícil explicar” (P7) e “Ficou mais feliz porque nós brincamos muito com ele.” (P20).

Conforme Soares, Souza e Marinho (2004), essa parceria entre família e escola é sempre bem-vinda, independente do ambiente de aprendizagem que a criança se encontra, seja presencial ou virtual. Mas pelo fato das atividades remotas serem feitas de forma virtual, a família passou a procurar mais a escola e os professores estabeleceram um contato mais direto com pais e/ou responsáveis, uma vez que muitos precisam de informações adicionais para poderem realizar as atividades. Isso fez com que o professor buscasse outros meios para transmitir as informações, por meio de áudios por aplicativos

de mensagens para os pais e/ou responsáveis, muitos não alfabetizados, para realizarem sozinhos a leitura dos textos, seja na plataforma online DEMANDANET utilizada pela instituição ou pelas atividades impressas que retiram na escola.

Deste modo, tendo em conta a questão norteadora deste estudo e seu objetivo geral, foi possível identificar que os desafios quanto às práticas de Ensino Remoto são muitos. Começa pelos professores que saíram de sua zona de conforto e tiveram de se reinventar para oferecer suas aulas de forma remota, online ou impressas, ao mesmo tempo que os pais também passaram por grandes mudanças em suas rotinas para integrar seus filhos ao Ensino Remoto. O que parecia ser algo simples tornou-se cansativo, estressante e muitas vezes doloroso, ao passo que os impactos emocionais afloraram com o passar do tempo. Ainda, novas rotinas e adaptações de horário de estudo tiveram de ser negociadas e a participação da família na educação das crianças teve papel fundamental nesse período de incertezas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta o Ensino Remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia da COVID-19, foram muitos os desafios identificados nas respostas dos participantes, começando pela reestruturação da escola para poder atender de forma remota tanto nos meios digitais disponibilizados pela prefeitura municipal de Assis, quanto nas atividades impressas realizadas também de forma remota.

Os professores tiveram que pensar em soluções para incluir seus alunos de idade muito pequena no contexto da aprendizagem mediada por seus pais e/ou responsáveis, que muitas vezes também não possuem conhecimento tecnológico para realizar as atividades em meios digitais ou não são totalmente alfabetizados para auxiliarem nas atividades impressas, carecendo de um desdobramento maior dos professores para passarem conhecimentos aos adultos para depois, esses passarem aos seus filhos, o que tornou o ciclo de aprendizagem mais inclusivo com a participação da família.

Aos pais e/ou responsáveis, os desafios se apresentam ainda maiores, por terem de encontrar soluções que lhes permitam trabalhar fora ou mesmo em casa, e ainda, cuidar da aprendizagem das crianças. Vale ressaltar que, muitas vezes há mais de um filho em idade escolar diferente e um só aparelho (celular, na maioria das vezes) para dar conta do grande volume de atividades de todos e ainda da sua rotina de utilização do mesmo aparelho. Os alunos por ainda serem muito pequenos, não entendem o processo de Ensino Remoto que os leva a realizar as atividades pedagógicas não na escola, mas em casa. Tal

situação, acarreta alterações na rotina de seus responsáveis para que consigam auxiliar as crianças cotidianamente nas atividades pedagógicas remotas.

Embora a tecnologia com toda sua evolução devesse estar ao alcance de todos ou pelo menos da maioria das pessoas, com o desenvolvimento deste estudo, foi possível se deparar com uma realidade bem diferente. Devido ao isolamento social, imposto pela pandemia da COVID-19, algumas famílias desenvolvem atividades remotas em meios digitais, porém, grande parte dos alunos realiza atividades remotas em meio impresso ou não as realiza de nenhuma forma.

Nesse sentido, nossa pesquisa contribui com o Ensino Remoto e com a Educação Infantil, uma vez que, a partir das discussões e reflexões, provenientes dos resultados, identificamos fatores que se relacionam diretamente com o desenvolvimento educacional dos alunos no contexto do Ensino Remoto e com os desafios enfrentados por seus responsáveis na tarefa de desempenhar um papel antes exercido pela escola, considerando o cenário da pandemia da COVID-19. Diante dessas discussões percebe-se uma necessidade de ampliar estudos que retomem a discussão dessa problemática, ora emergencial, buscando encaminhamentos que venham a contribuir com novas perspectivas relacionadas às práticas pedagógicas no Ensino Remoto com vistas à efetividade da aprendizagem e dos objetivos de ensino.

7. REFERÊNCIAS

ASSIS. **Resolução SME Nº 01/2019**. Dispõe sobre a Escola de Tempo Integral e sua organização curricular da Educação Infantil na rede municipal de Assis, e dá providências correlatas. Assis - SP: Secretaria da Educação, 2019.
Disponível em: <https://is.gd/AFnNei>. Acesso em 10 set. 2020.

ASSIS. **Resolução SME Nº05/2020**. Dispõe sobre orientações para reelaboração do calendário escolar devido à suspensão das atividades escolares presenciais como medida de prevenção do contágio pelo Coronavírus (Covid-19). Assis-SP: Secretaria da Educação, 2020. Disponível em: <https://is.gd/SX4FU6>. Acesso em 10 set. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Medida Provisória nº 936, de 1º de abril de 2020**. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), de que trata a lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e dá outras providências. Brasília – DF: Presidência da República, 2020a.

BRASIL. **Lei Nº 14.020, de 6 de julho de 2020.** Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda; dispõe sobre medidas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020; altera as Leis nos 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.101, de 19 de dezembro de 2000, 12.546, de 14 de dezembro de 2011, 10.865, de 30 de abril de 2004, e 8.177, de 1º de março de 1991; e dá outras providências. Brasília – DF: Presidência da República, 2020b.

BRASIL. **MEC orienta instituições sobre ensino durante pandemia.** Brasília – DF: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: <https://is.gd/uU27Ai>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília - DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília - DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília – DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://is.gd/YvgwtT>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. **Portaria 188.** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília – DF: Ministério da Saúde, 2020d. Disponível em: <https://is.gd/SyZOv7>. Acesso em: 05 nov. 2020.

CAVICCHIA, Durlei de C. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida.** Psicologia do desenvolvimento, UNESP – UNIVESP, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

CNS, Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação nº 027, de 22 de abril de 2020:** Recomenda ao Poder Executivo, federal e estadual, ao Poder Legislativo e ao Poder Judiciário, ações de enfrentamento ao Coronavírus. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/images/Recomendacoes/2020/Reco027.pdf>. Acesso em: 03 nov 2020.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IASC. **Guia Preliminar:** Como lidar com os aspectos psicossociais e de saúde mental referente ao surto de COVID-19. Versão 1.5. Tradução de Dr. Márcio Gagliato. Genebra: IASC, março 2020. Disponível em: <https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2020->

03/IASC%20Interim%20Briefing%20Note%20on%20COVID-19%20Outbreak%20Readiness%20and%20Response%20Operations%20-%20MHPSS%20%28Portuguese%29.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Orientações para manejo de pacientes com COVID-19.** Disponível em: <<https://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2020/June/18/Covid19-Orientac--o--esManejoPacientes.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

OLIVEIRA, Eliany N. Mental Health during the new Coronavirus Pandemic: some necessary reflections. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e413985478, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5478. Disponível em: <<https://is.gd/SYjPDL>>. Acesso em: 5 nov. 2020.

OPAS, Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil.** Atualizada em 30 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em 03 nov. 2020.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

SÃO PAULO, Governo do Estado de. **Currículo Paulista.** São Paulo - SP: Governo do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://is.gd/M2slzY>>. Acesso em 05 nov. 2020.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed., Campinas - SP: Autores Associados, 2018.

SILVA, Jerson J. da. **O papel da família na escolha profissional.** São Caetano do Sul - SP: Yendis Editora, 2006.

SILVA, Natália M. M. G. *et al.* **Manual para profissionais de saúde: atendimento da central de informações Covid-19 da UENP.** Cornélio Procópio - PR: Editora UENP, 2020. 69 p. il. color.

SOARES, Maria R. Z.; SOUZA, Silvia R. de; MARINHO, Maria L. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.21, n.3, p.253-260, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n3/v21n3a09.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

UFAM, Universidade Federal do Amazonas. **Drops Pedagógicos - 1ª Edição: A diferença entre o Ensino Remoto e a Educação a Distância.** Quinta, 10 de Setembro de 2020. Disponível em: <<https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/3576/1/DROPS%20Pedagogico%20-%20Ed.%2001%20-%20Ensino%20Remoto%20x%20EAD.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

CAPÍTULO 06

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ENSINO REMOTO: UMA REFLEXÃO PROBLEMATIZADORA

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

SALETE PEREIRA ZANELLA

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

CAMILA PEREIRA BURCHARD

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

BÁRBARA VIERO DE NORONHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC.

MARIA JOSÉ BALTAR DE AZAMBUJA

Professora da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - RS

MILENA MENDONÇA DUTRA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

JORGE NILTON BRAGA MENDES

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

KARINA BRACCINI PEREIRA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo - RS

RESUMO: O capítulo faz menção aos mecanismos que sustentam a educação ambiental, perante a educação básica e o ensino superior, em uma problematização com o ensino remoto. Pouco se ouve falar em educação ambiental na pandemia. Embora a prioridade da educação remota seja os conteúdos das grandes áreas, dentre todos os temas, é perceptível uma carência de uma conscientização ambiental. O ensino remoto pode ter sido o único recurso para a garantia da educação, todavia, o ensino remoto pode ser utilizado como um rico instrumento para a educação ambiental. Apresentamos alguns softwares educativos que podem ser utilizados para promover um ensino remoto na educação ambiental e a importância das TICs neste processo. Apresentamos uma revisão bibliográfica com breve análise documental de normativas que fundamentam a educação ambiental brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental, Ensino remoto; Pandemia.

ABSTRACT: The chapter mentions the mechanisms that support environmental education, in the face of basic education and higher education, in a problematization with remote education. Little is heard about environmental education in the pandemic. Although the priority of remote education is the content of large

areas, among all themes, there is a noticeable lack of environmental awareness. Remote education may have been the only resource to guarantee education, however, remote education can be used as a rich instrument for environmental education. We present some educational software that can be used to promote remote teaching in environmental education and the importance of ICTs in this process. We present a bibliographic review with a brief documentary analysis of regulations that underlie Brazilian environmental education.

KEYWORDS: Environmental education, Remote education; Pandemic.

1. INTRODUÇÃO

O ensino em tempos remotos tem se tornado uma grande dificuldade, e o objetivo principal é permitir que os alunos tenham uma educação de qualidade, mesmo longe dos professores. O ensino a distância pode trazer comodidade pelo simples fato de estar em sua casa, mas também pode prejudicá-los por uma série de fatores, sendo um deles o mais comum, a impossibilidade de acessar a Internet.

A educação ambiental (EA) é a principal responsável por formar pessoas conscientes, instruindo para ser um cidadão mais responsável, assim, podemos fazer uma relação com a pandemia do ano de 2020. Visto que o ser humano passou mais tempo dentro de sua própria casa, podemos utilizar este fato como exemplo para a abordagem deste tema. Levando em consideração a população mundial em geral, é interessante ressaltar e mensurar o quanto de lixo uma família produziu durante este período de tempo. Dentre estes, aumento de resíduos orgânicos pelo maior tempo de permanência na residência, bem como resíduos que podem ser reciclados, como embalagens plásticas e de papel.

Por outro lado, houve significativos pontos que podem ser destacados e incorporados à educação ambiental, como por exemplo, a diminuição da poluição atmosférica que pode ser produzido pelo ser humano ao ir para seu trabalho de carro, a diminuição de impactos como poluição de rios causados por indústrias que jogam seus resíduos em rios e mares e trazem a morte de peixes e ecossistemas. Segundo Marcatto (2002, p. 12):

A educação ambiental é uma das ferramentas existentes para a sensibilização e capacitação da população em geral sobre os problemas ambientais. Com ela, busca-se desenvolver técnicas e métodos que facilitem o processo de tomada de consciência sobre a gravidade dos problemas ambientais e a necessidade urgente de nos debruçarmos seriamente sobre eles.

Para se tornar um indivíduo consciente é necessário saber analisar suas decisões e em que elas irão afetar o seu próximo e até mesmo o seu futuro; este processo destacado

como tomada de consciência é crucial para a formação de um ser humano.

Para o ensino superior, a legislação observa que a temática da Educação Ambiental deve estar referenciada nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), não sendo necessariamente como uma disciplina, mas, para além disso, que sejam proporcionados espaços de debate e atividades práticas, de modo envolvente e interdisciplinar, não ficando apenas na instância teórica, mas aplicar o conhecimento no campo real, averiguando e aperfeiçoando suas ações e analisando seus resultados. (SILVA; HAETINGER, 2012, p. 36).

Os problemas ambientais ocasionados no ambiente pelas diversas ações humanas somados à falta de conhecimento sobre a temática ambiental e os processos educativos vêm sendo objeto de diversas discussões desde os anos de 1960 e 1970. Com suas origens em lutas e conquistas de movimentos ambientalistas, fora dos âmbitos educacionais, essa discussão avançou de maneira fragilizada no que diz respeito às questões teórico-metodológicas, podendo ser observadas limitações no que diz respeito a propostas de Educação Ambiental (EA) em uma perspectiva crítica. Neste contexto, em que tais limitações são observadas, se faz necessário que a EA seja abordada numa ótica que busque romper com práticas reducionistas, pontuais e pragmáticas. Não podemos nos tornar reféns de ações que objetivam somente separar resíduos, plantar árvores e economizar recursos. Precisamos avançar em discussões que levem até os nossos alunos a compreensão de uma EA crítica que questiona o atual modelo de relação sociedade-natureza. (AMARAL et al, 2018, p. 65).

2. REFERENCIAIS NORMATIVOS FUNDAMENTADOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES DOCENTES NA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 225, §1º, VI estabelece a obrigação do Poder Público de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. A Educação Ambiental é decorrente do princípio da participação, onde busca-se trazer uma consciência ecológica à população, titular do direito ao meio ambiente. (MILARÉ, 2007).

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em sua Lei nº 9.795/9, no Art. 10 diz que a EA será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (BRASIL, 2012).

Essa lei propõe que, a Educação Ambiental, seja entendida como um processo onde o cidadão irá construir valores sociais voltados para a sustentabilidade e uma qualidade de vida saudável, reforçando a importância dos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs), que nomeia temas como: violência, saúde, recursos naturais e preconceitos a serem trabalhados nas escolas.

De acordo com Bernardes e Prieto (2010) desde a aprovação da Lei Federal nº 9.795/1999, PNEA, houve intensos debates no Congresso Nacional sobre a oportunidade de criação de uma disciplina específica de Educação Ambiental, tanto em instituições de educação básica, quanto de ensino superior.

Entretanto, o artigo 8º da referida lei diz que:

“A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico”. (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, os documentos norteadores da Educação Básica como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), foram elaborados propondo que a Educação Ambiental nas escolas, seja trabalhada como um tema transversal e não como uma disciplina. De modo similar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também defende esse tipo de abordagem.

A Educação Ambiental surge como Política Pública no Brasil com a implantação da Política Nacional de Meio Ambiente – PNMA (Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981). Dessa forma muitos movimentos e marcos legais ganham notoriedade a exemplo da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi 1977, que destaca o processo educativo como dinâmico, integrador, permanente e transformador. (BRASIL, 2017).

Em 2002, com a regulamentação da PNEA, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), propôs, fortalecer o Sistema Nacional de Meio Ambiente, por meio do qual a PNEA deve ser implementada em regime de colaboração com os entes federativos, com o objetivo de contribuir com a educação para a sustentabilidade.

Já a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, não estabelece nenhuma disposição sobre a Educação Ambiental. No que tange ao ensino fundamental, a LDB estabelece que os currículos devem abranger obrigatoriamente o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (Art. 23, § 1o). Entre outras finalidades do ensino superior está a de estimular o conhecimento do mundo presente, em particular os nacionais e regionais (Art. 43, VI).

O Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) aprovado pelo Congresso Nacional (Lei 10.172/2001), além de cumprir uma determinação da LDBEN em seu art.87, fixa diretrizes, objetivos e metas para o período de 10 anos, garantindo coerência nas prioridades educacionais para este período.

Nos objetivos e metas para o ensino fundamental e ensino médio, propõe que: “a Educação Ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei n.º 9795/99”.(BRASIL, 2012).

Por fim, a Lei nº 9795/99, estabelece ainda (Art. 10º § 3º) que nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas. Ainda no que se refere à Lei (Art. 11), a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender a importância de resgatar o princípio de cidadania, associado ao objeto do meio ambiente, tanto para os educandos, como para os educadores. Este é um outro desafio: tornar alunos e professores sujeitos participantes da história, capazes de não só conquistar um espaço para desenvolver educação ambiental, enquanto processo educativo, como também desvendar os sentidos da democracia, do desenvolvimento, da justiça. Talvez aqui se insere a verdadeira função da educação ambiental: fazer perceber que para além do trabalho em uma lógica ecológica, é fundamental tecer um “fi o que una as pedras” para que a educação ambiental seja, permanentemente compreendida e trabalhada, em todo o processo educativo, o que implica em revisão de currículos e seus desdobramentos lógicos e ideológicos, bem como do papel da educação e dos atores que dela participam. (GOUVÊA, 2006, p. 175).

Sendo que, os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO TEMA TRANSVERSAL

As questões ambientais têm ganhado força em todas as áreas e campos do conhecimento, sobretudo a partir da tomada de consciência de que, nas últimas décadas, as ações humanas no meio ambiente estão causando sérios danos à saúde do planeta e ameaçando o equilíbrio ambiental global.

Os ventos das discussões e debates ambientais têm soprado também na atmosfera educacional brasileira, sobretudo a partir dos vários documentos oficiais. Tal é sua importância e relevância, que a educação ambiental é um dos temas transversais da educação brasileira, ratificado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, no Plano Nacional de Educação – PNE e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Segundo os PCNs a principal função do trabalho com o meio ambiente é:

Contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação (PCNs para o Meio Ambiente, 1997, p. 21)

Portanto a Educação Ambiental é aquela educação que mostra que o indivíduo não vive sozinho no espaço, e que é extremamente importante ele cuidar do meio ambiente, uma vez que esse meio ambiente é de bem e de uso comum, essencial à qualidade de vida de todos. A BNCC define como temas transversais os seguintes temas:

direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023) (BNCC, 2017, p. 19-20).

Assim podemos perceber que a Educação Ambiental deve ser trabalhada “preferencialmente, de maneira transversal e integradora” (BNCC, 2017, p. 19), perpassando por tudo o currículo escolar, sobre uma abordagem significativa e contextualizada, valorizando as especificidades de cada sistema de ensino, de cada escola e de cada comunidade. Barboza e Oliveira afirmam que essa temática:

Deve ser trabalhadas na escola de forma interdisciplinar e transversal, pois não pertencem a uma disciplina específica, mas atravessam todas as áreas de conhecimento, de modo que auxiliam a formar o sujeito como cidadão, sendo inseparáveis de suas práticas do dia a dia. (BARBOZA; OLIVEIRA, 2020, p. 02).

Portanto a Educação Ambiental, como tema transversal, é um direito de toda criança e adolescente, e essas discussões a cada dia ganham mais importância, pois da tomada de consciência de cada ser humano depende o futuro do planeta e da raça humana. As questões ambientais trazem discussões que são efetivamente coletivas, porque os ganhos ou as perdas ambientais em sua maioria são coletivizadas.

Dada à importância dessa temática, é imprescindível que a Educação Ambiental ganhe cada vez mais espaço nos Projeto Político-Pedagógico das escolas e dos

planejamentos dos professores, que esta de fato, seja um tema trabalhado na sua transversalidade e não assunto a ser discutido por uma ou outra disciplina. É necessário também que a mesma seja cada vez mais valorizada, como campo de discussão, na formação inicial e continuada de professores.

4. PARTICULARIDADES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR REMOTO

Devido a pandemia do Coronavírus a mudança comportamental das pessoas no mundo moderno, tão acostumadas a uma vida de disponibilidade de produtos e serviços ao seu dispor, passaram a ter limitações. Principalmente, no seu direito de ir e vir, por medida de isolamento físico, tão eficaz na tentativa de impedir o crescimento da curva de disseminação da doença, para que não houvesse colapso no Sistema de Saúde.

Os reflexos dessa nova forma da sociedade capitalista se comportar se refletiram nas mais variadas formas, dentre elas a social, a econômica e a ambiental. Foi orientado para as pessoas, se portarem no contexto de comprarem o estritamente necessário, o que pode contribuir para redução do consumo exacerbado, bem como de terem uma postura voltada ao pensamento da proteção coletiva com atitudes individuais.

Nesse contexto que atualmente as pessoas vivem, surgem termos que dentro dos conceitos da Educação Ambiental, já conhecidos, como mudanças comportamentais, atitudes, proteção coletiva, dentre outras, passaram a ter uma importância significativa. Quando o mundo para de correr freneticamente atrás dos ditos bens de consumo, que proporcionam bem-estar e qualidade de vida para a população, e voltam-se para dar valor a atitudes e gestos simples de convívio social, como abraços ou apertos de mão; quando o estar junto, neste atual momento, torna-se desejável, porém, impossível.

Quanto ao ambiente onde estamos inseridos, este dá sinais, mesmo que timidamente, de uma recuperação tão almejada por ambientalistas, cientistas e cidadãos comuns, que possuem um pensamento crítico reflexivo de mudança no comportamento do agir social, político, econômico e ambiental, sempre na busca do convívio harmonioso e que culmine no tão falado e almejado desenvolvimento sustentável efetivo.

Tais fatos puderam ser vistos nos noticiários, através de relatos de que o ar, em determinadas metrópoles, está mais limpo; as águas de mares encontram-se mais lípidas; animais vindos em bandos visitar locais, antes impróprios de serem vistos, por conta da movimentação humana, entre outros relatos. Com isso, surge um questionamento, será

que foi preciso uma pandemia para alcançar índices, embora modestos, de harmonia ambiental?

Neste aspecto, que possamos fazer desse momento difícil, um “fazer novo” a partir da mudança comportamental e de atitude, mesmo que forçada por uma pandemia, onde o olhar coletivo possa ser mais valorizado que o individual. Que se possa trazer para a vida nova, pós Covid-19, uma postura e mentalidade diferentes, tendo a sensibilidade de um novo olhar para o outro, para a sociedade e para o mundo, com a certeza de que não condiz mais um vivenciar pautado no egocentrismo, no individualismo, no lucro exacerbado, uma vez que, sem sombra de dúvidas, tais posturas já não tem como coexistir.

Diante de tal cenário, que todas essas mudanças de fato culminem em uma nova postura do ser humano pautado na perspectiva de um olhar coletivo e solidário, com foco na construção de uma sociedade mais equilibrada e harmoniosa, sócio e ambientalmente falando, tendo a consciência que, o agir de um pode e vai atingir outros, pois todos estamos ligados a um mesmo ciclo sistêmico da vida na terra.

Dentre estas adaptações, o ensino de educação ambiental também precisou se adaptar ao período de pandemia. Diante da suspensão das aulas presenciais, escolas e professores tiveram que se reinventar e encontrar alternativas para manter o ensino e para que a educação ambiental permaneça ativa durante o isolamento social. Algumas alternativas são a disponibilidade ou atividades de elaboração de materiais didáticos e jogos educativos de informação e conscientização, para acompanharem as aulas de disciplinas relativas à Ciências. Um dos objetivos é o incentivo de discussões crítico-reflexivas entre os estudantes, sobre a importância da preservação dos recursos naturais.

Além disso, buscando desenvolver atividades práticas e que naturalmente fazem parte do contexto e cotidiano de todos, mais especificamente em nossas próprias residências, cabe ressaltar a geração de resíduos, a qual torna-se muito mais que uma abordagem ambiental, e sim também social, cultural e de saúde pública (PEREIRA, 2020). A alta geração de resíduos sólidos é resultado do consumismo desenfreado, mas gera fonte de renda para catadores, e muitas vezes não se sabe ou não se tem como direcionar para reciclagem esses resíduos, abandonando-os em vias públicas, causando problemas a todo o ambiente.

Por outro lado, também produzimos resíduos orgânicos diariamente, os quais podem ser direcionados para a decomposição assistida e controlada, que poderia ser realizada e acompanhada pelo próprio estudante em casa, através do processo de Compostagem. Posteriormente, gera um adubo estéril e extremamente nutritivo, o qual tem inúmeros benefícios na produção de alimentos, plantas condimentares, ornamentais e florestais.

Corroborando com a importância destas temáticas, na visão de Camargo (2007), há a necessidade da inserção de conhecimentos, valores sociais, éticos e ambientais nos estudos e currículos, no sentido de educar para a sustentabilidade socioambiental.

5. EVENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Eventos que promovem interações entre educação ambiental, meio ambiente, sustentabilidade, meio ambiente e sociedade, na modalidade presencial os rendimentos são excelentes. Diversos assuntos são abordados, pesquisas de campo, estudos de caso, projetos em escolas da educação básica, onde os professores e alunos compartilham e até mesmo adquirem ideias para possíveis futuras intervenções.

A pandemia proporcionou que esses eventos fossem intensificados de forma remota. Neste sentido adquirimos uma consequência amplamente positiva para a expansão de saberes inovadores da educação ambiental em âmbito nacional. Muitas disseminações compartilhadas nestes eventos, provavelmente serão aplicadas na educação básica e no ensino superior subsequentemente.

6. SOFTWARES VIRTUAIS E FERRAMENTAS ALTERNATIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Observa-se que conforme o desenvolvimento tecnológico vai avançando, suas inovações vão sendo introduzidas no meio educacional e, segundo Mercado (2002), devido à democratização do acesso ao conhecimento, através da socialização da internet, vem-se exigindo da escola a inclusão, cada vez maior, das TIC's no processo educativo.

Masetto (2010) segue esta mesma linha de raciocínio ao afirmar que a tecnologia não é a solução para todos os problemas educacionais do nosso país. No entanto, ela pode colaborar para o desenvolvimento da educação, se a mesma for utilizada de forma eficiente com o objetivo de facilitar a aprendizagem. Segundo ele, não basta apenas substituir os métodos convencionais por novas tecnologias. É preciso saber utilizar os recursos tecnológicos de forma adequada, com objetivos pedagógicos que levem o aluno a desenvolver o processo de aprendizagem, de modo que as estratégias metodológicas escolhidas fortaleçam o papel do professor como mediador e ao aluno.

É verossímil que professores estimulados a utilizar a tecnologia sejam fundamentais, bem como os alunos também sejam estimulados por eles. Moran (2010) quando considera que alunos motivados facilitam o processo educativo consideravelmente, pois o aprendizado se dá pelo prazer, pelo estímulo e pela motivação; assim, um jogo, um

estímulo positivo e até mesmo um ambiente agradável facilita o aprendizado. Para o autor, aprende-se mais quando se sente prazer naquilo que se estuda e na forma como se estuda.

Segundo pesquisas realizadas por Clua (2002), nenhum dos jogadores entrevistados afirmou que existiam jogos educativos “excelentes”, ao passo que 68% deles consideraram todos os jogos educativos já experimentados como sendo “terríveis”. Uma pequena parcela dos entrevistados (5%) se declararam indiferentes em relação ao tema em discussão e apenas 27% dos jogadores afirmaram que já jogaram pelo menos um jogo educativo que pudesse ser considerado como “bom”. De modo que os jogos precisam ser atraentes, usar a criatividade que permita interagir para construir conhecimento.

Os jogos educativos dispõem de muitas informações, representadas de maneiras diversas, através de imagens, textos, sons, simulações e filmes etc. Buscam diversão e entretenimento. “O jogo aparece quando a criança abandona sua fase egocêntrica possibilitando desenvolver os relacionamentos afetivo-sociais” (Piaget, 1976, p.48).

Durante a pandemia foi necessário o uso das TICs e softwares educativos, mas no ensino remoto essa alternativa tornou-se caótica, pois os professores ficaram em grande parte, apenas com os recursos da plataforma Google (meet e aplicativos) para utilizar de criatividade a fim de produzir suas aulas; ou em último caso, programas locais. Devido o isolamento as dificuldades aumentaram nas escolas públicas, não em todas, mas em grande parte, enquanto no ensino privado foi amenizado devido aos recursos disponíveis devido a infraestrutura para o ensino remoto emergencial.

Com o uso mais intenso do ciberespaço, o uso de ferramentas digitais e programas depende muito do professor, se o mesmo está capacitado e estimulado, pois será o propulsor da aprendizagem, bem como o incentivador para o que o aluno seja estimulado a aprender e utilizá-los..

Nesse universo, destacam-se: programas como o JClick, software livre educacional e o simulador Fazenda desenvolvida pelo NUTED/UFRGS. Além destes os objetos digitais desenvolvidos pelas universidades, ferramentas utilizando metodologias de ensino utilizadas em âmbito virtual através de filmes educativos, jogos offline e online, storytelling, filmes e franquias como Marvel e DC. Outra possibilidade atraente é a utilização do Google Earth nas atividades de ensino remotas, visto que pode ser uma alternativa de verificar a realidade ambiental “in loco”, com a visualização e mais verossimilhança, atingir a realidade dos alunos.

O software JClick é um bom exemplo, de fácil utilização e de uso livre, ou seja, não precisa de licença para instalação e utilização, assim como, pode e deve ser copiado, modificado e compartilhado. O programa é produzido e disponibilizado pelo Governo da

Espanha, sendo muito utilizado como ferramenta para criar, realizar e avaliar atividades educativas multimídia, possibilitando a criação e manipulação de 16 tipos diferentes de atividades didáticas e interativas, como: quebra-cabeça, jogo da memória, associações simples e complexas, sopa de letras, identificação de células, cruzadas, etc.

O software adequa-se à realidade da escola pública, econômico e adequado, porém precisa ser utilizado em uma sala informatizada ou em máquina local ou em rede, pois não se encontra disponível para smartphones. O JClic é versátil, pode ser utilizado além da educação ambiental.

O simulador desenvolvido pelo NUTED/UFRGS, “A Fazenda” se mostra um jogo ao mesmo tempo simples e empolgante, educativo e agradável, pois traz em sua estrutura elementos de nosso país, em sua música, seus personagens um tanto estereotipados, as plantas e frutas que são compradas e plantadas na fazenda, as galinhas caipiras, entre outros. O aluno passa por um processo de descobertas e desafios, aprendendo e se divertindo ao mesmo tempo, tentando assim, manter “viva” sua fazenda. Desenvolvido com na linguagem flash 8, com uma interface leve e agradável pode ser utilizado na internet, o simulador está em fase inicial e deve chegar a visualização 3D na última fase.

No ambiente virtual, promovido pelo simulador, o usuário faz o papel de um fazendeiro e terá que administrar sua fazenda, comprando sementes, galinhas, adubo e agrotóxicos na cidade, interagindo com elementos da pecuária e agricultura para então às utilizar a sua fazenda, tentando com isso, torná-la produtiva e sustentável.

Os objetos digitais, por exemplo, que são disponibilizados na internet, podem ser utilizados com uma ferramenta de mediação no processo de ensino-aprendizagem. Na opinião de Enricone (2006) a boa tecnologia é aquela que permite o crescimento pessoal e a autoformação dos aprendentes. As contribuições são muitas, que um objeto de aprendizagem pode proporcionar à aprendizagem, pois além de contextualizar um determinado assunto, são meios eficientes no sentido de proporcionar a visualização de conceitos complexos, além de induzir o pensamento e a interpretação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs, 1997) a Educação Ambiental (EA) deve ser apreendida em suas relações com a tecnologia e com as demais questões sociais e ambientais. Nesse contexto, os objetos digitais surgem entre os temas atuais que precisam fazer parte do processo de ensino-aprendizagem e apresentam diferentes possibilidades de se trabalhar essa temática.

7. PROBLEMÁTICAS E DISCUSSÕES QUE PODEM SER ARTICULADAS NO ENSINO REMOTO

Com toda a problemática e as discussões necessárias, para o enfrentamento colocado pela COVID-19, é importante que saibamos relacionar essa pandemia com diversas esferas, considerando, de fundamental importância, as contribuições da ciência. Como por exemplo, a questão ambiental, a economia e a geopolítica, entre outras. Neste caso vamos nos ater a questão ambiental. com enfoque reflexivo a educação.

Já durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento realizado no Rio de Janeiro em 1992 recomendou-se que a educação ambiental deveria: reorientar a educação para o desenvolvimento sustentável de forma a compatibilizar objetivos sociais de acesso às necessidades básicas; com objetivos ambientais de preservação da vitalidade e diversidade do planeta garantindo como direito aos cidadãos um ambiente ecologicamente saudável e com objetivos econômicos; aumentar a conscientização popular; considerar o analfabetismo ambiental e promover treinamento. (PELICIONI, 1998, p. 21).

Consideramos oportuno questionar, como o meio ambiente está respondendo às mudanças abruptas da tão frenética produção mundial? Podemos acompanhar diariamente nas redes sociais, mudanças de certa capacidade de resiliência ambiental.

Contudo, devemos e podemos considerar essas mudanças. Nós devemos observar a questão, quanto a sua amplitude que na maioria dos casos são pontuais, isolados ou passageiros.

O próprio estudo geográfico do meio ambiente nos fornece fundamentais contribuições diante da ambiguidade do meio ambiente, frente a esses questionamentos globalizadores.

Muito se tem falado em educação ambiental, preservação do meio ambiente, desenvolvimento sustentável. Mas o que realmente temos feito ou “sido no mundo”? Quais são as nossas atitudes diante de toda essa problemática ambiental? O ser humano nasce, cresce e vive toda sua vida no meio ambiente, criando interações e o explorando, mas será que possuem um sentimento de pertencimento a essa natureza? (FRAGOSO; NASCIMENTO, 2018, p. 162).

Sobretudo, porque, estamos sendo desafiados diariamente, se a pandemia aumentou esse desafio, já temos algumas informações básicas de caráter inicial, como a necessária preocupação com consumo desenfreado e a questão da destruição dos ecossistemas.

De acordo com as pesquisas divulgadas pela OMS, provavelmente o vírus estava alojado em um morcego, e algumas alterações causadas pela destruição de seu ecossistema, teve alteração que alcançou outros seres vivos, até chegar ao ser humano.

Daí a necessidade de promover estudos sobre a temática, e como desafio ambiental, pois, as dominações da natureza estão inseridas nessa pandemia.

Inicialmente podemos considerar a própria questão atmosférica. Uma vez que estamos seguindo os protocolos de isolamento social de distanciamento. Diante disso temos uma queda acentuada da utilização de transporte e diminuição da produção industrial e conseqüentemente tem gerado a redução da emissão de gases poluentes como CO₂, vale ressaltar que, esses gases são importantes para atmosfera, porque eles servem como uma espécie de barreira para a questão dos raios solares. Como estamos num sistema de alteração desses elementos, podem ocorrer alterações além ou abaixo do normal para o meio ambiente, ocasionando danos, em micro, meso ou macro escala.

Portanto devemos ter muito cuidado com a sensação de ar puro, e que eles vão perdurar, até porque quanto à redução drástica da atividade econômica, por exemplo, logo após há um momento repentino, isso é histórico, aconteceu recentemente na crise financeira de 2008. Associada a isso tem a poluição sonora, que é diminuição dela, menos carros nas ruas, a redução das atividades industriais, bem como, a diminuição de barulho ou ruído, por outro lado, existe um aumento da produção de lixo e de resíduos, principalmente sólido de origem hospitalar como, por exemplo, máscaras e luvas. Neste contexto, temos que, na China, a produção de lixo cresceu quatro vezes, conforme dados da associação de empresa pública, são resíduos especiais.

Nesta perspectiva, a educação para as mídias visa à autonomia crítica do educando, a valorização do diálogo e da reflexão e possui como objetivo geral a educação para a cidadania, não apenas no sentido de conhecerem seus direitos, mas também refletirem sobre os mesmos, e conforme sua realidade atuarem como protagonistas. (SILVA, 2009, p. 4).

As medidas de isolamento social já vão fazer com que tenhamos um aumento de 15 a 25% de resíduos residenciais enquanto, os hospitalares, vão crescer de 10% a 20 vezes, com isso podemos constatar que não houve queda de consumo o que aconteceu é que o consumo está sendo readequado. Na afirmação dos autores, por mais que alguns fatos socioambientais possam parecer isolados, todos estão de alguma forma conectados e inter-relacionados (LEFF, 2001; MORIN, 2001). E isso já é um desafio para a nossa sustentabilidade.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação foi um setor que foi desafiado a encontrar uma solução viável para continuar desenvolvendo suas atividades respeitando o isolamento social. Adaptar práticas presenciais em remotas contornando as limitações socioeconômicas, principalmente equipamentos e acesso a internet, perante a pandemia, foi desafiador.

Com o uso das TICs pode-se explorar possibilidades que contribuíram para aperfeiçoar a operacionalização da comunicação entre professores-alunos no ensino remoto. É necessário utilizar esses recursos tecnológicos de forma sábia de maneira que fortaleçam a aprendizagem e a consciência ambiental buscando a consolidação de novos valores na relação homem-natureza.

Antes da pandemia causada pelo coronavírus, as instituições de ensino abordavam a educação ambiental com assuntos relacionados à degradação ambiental, como o aquecimento global, rejeitos industriais despejados em rios chegando até os mares afetando a flora e a fauna. Sempre houve uma preocupação em causar uma conscientização ambiental nos alunos, que pode ser construída desde a Educação Infantil, em forma de Tema Transversal, uma ação importante que pode impactar positivamente na família do estudante, fazendo refletir e planejar ações nas questões ambientais.

Durante a pandemia percebemos o aumento do lixo doméstico produzido pelas famílias que ficaram mais tempo em casa, contudo houve diminuição da poluição atmosférica provinda dos carros e da poluição provinda das indústrias. O meio ambiente, mesmo que em proporções pequenas, demonstrou uma recuperação ambiental mundial, grande parte desta parcela, devido a suspensão das atividades industriais neste período.

Com estes acontecimentos resultantes do isolamento social, houve uma maior conscientização da importância da preservação do meio ambiente pelos alunos. Também, a COVID-19 contribuiu com a necessidade de reunirmos esforços, compreensões e saberes para defendermos a vida que está ameaçada. Coube à educação ambiental desenvolver questões centrais sobre vida, sustentabilidade e preservação do meio ambiente.

A educação ambiental tem sido um tema transversal de suma importância no ensino, visto que, o ser humano sofre as consequências dos desequilíbrios ambientais causados pela própria ação do homem. Tentou-se manter o principal objetivo da educação durante a pandemia, a função social do ensino: promover o desenvolvimento social dos cidadãos

garantindo valores democráticos de igualdade, responsabilidade e defesa do meio ambiente utilizando a educação ambiental.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acesso em 04/01/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez> Acesso em: 04/01/2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>> acesso em: 05. jan. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf Acesso em: em: 05. jan. 2021.

BRASIL. PCNs. **Parâmetros Curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**/Secretaria de educação Fundamental – Brasília:MEC/SEF, 1997. 196p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf> > acesso em: 10 de dez. de 2020.

BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira; PRIETO, Élisson Cesar. **Educação ambiental: disciplina versus tema transversal**. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 24, jan./jun. 2010.

CLUA, E. W. G., Luca Jr., C. L., Nabais, R. J. M. “**Importance and Impacts of Educational Games in Actual Society**”, Wjogos 2002.

CAMARGO, S. **Discursos presentes no processo de reestruturação curricular do Curso de Licenciatura em Física: o legal, o real e o possível**. (Tese de Doutorado) – Programa Educação para a Ciência da Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 288 p., 2007.

ENRICONE, D. A dimensão pedagógica da prática docente futura. In.: ENRICONE, D (orgs). **A docência na educação superior – sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso de tecnologia. In.: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. Cap.3 p. 133-179.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. (org.). **Formação Docente e Novas Tecnologias**. In.: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. *Novas tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática*. Maceió: EDUFAL, 2002. Cap. 1, p.11-28.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In.: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógicas*. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, cap.1; 11-65.

MILARÉ, Édis. **Direito do Ambiente: a Gestão Ambiental em Foco**. 5ª Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007. 1280 p.

PEREIRA, K. B.; DINARDI, A. J.; PESSANO, E. F. C. **A abordagem da Educação Ambiental em um Projeto Pedagógico de um Curso de Ciências da Natureza**. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, 2020.

PIAGET, Jean. **A equilibrção das Estruturas Cognitivas – Problema Central do Desenvolvimento**. Editora Zahar. Rio de Janeiro, 1976.

Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande. v. 37, n. 1. Seção especial: XI EDEA - Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental. p. 323-335. jan/abr. 2020.

SILVA, A.; HAETINGER, C. **Educação Ambiental no Ensino Superior- O conhecimento a favor da qualidade de vida e da conscientização socioambiental**. *Contexto & Saúde*, ljuí, v. 12, n. 23, 34-40, dez. 2012.

AMARAL, A. Q.; SILVA, M. A.; MIGUEL, K. S.; LIMA, D. M.; CATCHMA, T. R. **Educação Ambiental no contexto da Educação Básica**. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 11, n. 3, 2018. Acesso em: 23/01/2021.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis. Ed. Vozes, 2001.

PELICIONI, M. C. F. **Educação ambiental, qualidade de vida e sustentabilidade**. *Saúde e sociedade*, v. 7, n. 2, p. 19-31, 1998.

SILVA, P. K. **A fotografia como recurso na educação para a cidadania**. In: V Conferência Brasileira de Mídia Cidadã. Unicentro, Guarapuava/PR – 8 a 10 de outubro de 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez; 2011.

FRAGOSO, Edjane; NASCIMENTO, Elisangela Castedo Maria. **A Educação Ambiental no ensino e na prática escolar da escola estadual Cândido Mariano - Aquidauana/MS**. *Ambiente e Educação, revista de Educação Ambiental*, v. 23, n. 1, 2018. Disponível em: Acesso em: fev. 2020.

CAPÍTULO 07

EDUCAÇÃO MUSICAL: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA PANDEMIA

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa
<http://lattes.cnpq.br/149558185211586>

THIAGO LOPES DA SILVA

Centro Universitário Metodista - IPA
<http://lattes.cnpq.br/2748673441270485>

BRUNO ANTUNES ANDRÉ

Centro Universitário Metodista - IPA
<http://lattes.cnpq.br/3701954198831256>

CAROLINE MENEZES LUCAS

Centro Universitário Metodista - IPA
<http://lattes.cnpq.br/8286320932221422>

GUILHERME BALTAR DE AZAMBUJA

Centro Universitário Metodista - IPA
<http://lattes.cnpq.br/6074206860222621>

RESUMO: Este artigo foi realizado em conjunto com profissionais licenciados em música que atuam em escolas públicas e privadas do estado do Rio Grande do Sul. O objetivo foi relatar as práticas docentes dos professores de música envolvidos na aprendizagem dos alunos no ensino Remoto, EaD e Híbrido, durante a pandemia do Coronavírus (Covid-19). Estes relatos possuem como objetivo maior expor os desafios de trabalhar a educação musical dentro do atual contexto educacional. Neste sentido, oportunizamos uma troca favorável entre as perspectivas da rede pública e privada, fomentando o compartilhamento de ideias, experiências e inovações, no contexto escolar vivenciado por cada docente da educação básica.

PALAVRA-CHAVE: Educação Remota, Ead e Híbrida; Educação Musical; Pandemia; Educação Infantil; Ensino fundamental.

ABSTRACT: This article was developed jointly with professionals in music that work in public and private schools in the state of Rio Grande do Sul. The objective was to report the teaching practices of music teachers involved in the learning of students in Remote, Distance and Hybrid education, during the Coronavirus pandemic (Covid-19). These reports aim to expose the challenges of working with music education within the current educational context. In this sense, we provide a favorable exchange between the perspectives of the public and private network, encouraging the sharing of ideas, experiences and innovations, in the school context experienced by each teacher of basic education.

KEYWORDS: Remote, Distance and Hybrid Education; Musical education; Pandemic; Child education; Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo discorrer acerca dos tipos de metodologias de ensino, que foram utilizadas para trabalhar em diferentes contextos educacionais, da rede

pública e privada do estado do Rio Grande do Sul em meio a pandemia do Coronavírus (Covid19).

Para isso, foram realizados relatos de quatro educadores musicais inseridos em instituições de ensino, que trabalharam com o ensino Ead, o ensino híbrido e remoto. Relatos estes, que trazem como objetivo maior expor os prós e contras de se trabalhar a educação musical dentro do atual contexto educacional. Sobre o ensino Ead, de acordo com Gomes (2013, p. 13):

A legislação brasileira (Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005) define Educação a Distância como uma "modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Diferentemente do ensino remoto que, Garcia, Tânia Cristina Meira, et al. (2020, p.5) explicam:

O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos. Ensinar remotamente permite o compartilhamento de conteúdo escolares em aulas organizadas por meio de perfis [ambientes controlados por login e senha] criados em plataformas de ensino, como, por exemplo, SIGAA e MOODLE, aplicativos como Hangouts, Meet, Zoom ou redes sociais.

Por sua vez, o ensino híbrido, ou blended learning, é uma das tendências da Educação do século XXI, que promove uma integração entre o ensino presencial e propostas de ensino online visando a personalização do ensino (BACICH,2015).

As informações contidas não têm intenção de ser um guia definitivo de aulas de música em ambientes virtuais, e sim um compartilhamento de informações, que possam vir a auxiliar outros profissionais que se deparam com cenários semelhantes e não sabem por onde iniciar.

2. ENSINO REMOTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As atividades a seguir foram desenvolvidas em uma escola particular de Porto Alegre, com alunos de educação infantil da faixa etária dos dois aos seis anos, em seis turmas com cerca de 15 alunos em cada uma. A escola pertence a uma rede de escolas, e dessa forma todas ações tomadas valem para todas as unidades da rede. As aulas iniciaram em meados de fevereiro e tivemos ao todo 4 aulas presenciais antes que fosse

decretado a suspensão de diversas atividades no município de Porto Alegre, incluindo as atividades escolares – por meio do decreto 20.502 (Porto Alegre, 2020). Os períodos de aula eram de 30 minutos para as turmas de até 4 anos e 40 minutos para turmas de 5 e 6 anos.

Como linha geral, as atividades e brincadeiras feitas presencialmente tinham como base o movimento corporal e rítmica (BARBA, 2013) sendo necessário sincronia, respeitando o desenvolvimento e capacidades de cada faixa etária, com a figura do professor sendo essencial tanto para modelo quanto para uma eventual correção. No repertório, as músicas utilizadas majoritariamente eram folclóricas – algumas utilizando atividades do grupo Palavra Cantada (PERES e TATIT, 2012) - ou com apelo infantil de compositores de MPB, como Aquarela, de Toquinho, e O Leãozinho, de Caetano Veloso.

Decretado o período de quarentena, durante as primeiras quatro semanas não houve aula de música e nem demais especializadas, apenas atividades domiciliares que foram enviadas às famílias via e-mail. Com a extensão do período de quarentena por tempo indefinido a escola se reorganizou para que fossem ministradas aulas remotas (GARCIA, et al, 2020), utilizando videoconferências com a plataforma google Meet. Neste primeiro momento ficou definido que as aulas remotas ocorreriam em três dias da semana, com duração de uma hora para alunos de 4 a 6 anos e 45 minutos para alunos entre 2 e 3, e as aulas de música ocorreriam uma vez na semana, com duração de 15 minutos por turma, ocorrendo dentro desse período de uma hora.

Nas primeiras semanas recebemos a orientação de que o intuito principal era manter o vínculo afetivo com os alunos além de nos ambientarmos com a ferramenta Google Meet. Cada professor titular da turma criou sua sala virtual e coube a cada um descobrir o funcionamento da ferramenta. Apesar de bastante estável, a plataforma está sujeita a todos infortúnios que ferramentas de videoconferência podem estar: problemas com conexão dos usuários, lentidão de internet ou computador, entre outros, o que reflete em travamentos ou queda do usuário, e um natural delay entre a imagem transmitida chegar ao aluno, e a resposta retornar ao professor.

Com o crescente número de casos de covid-19 e aumento de mortes diárias, ficou cada vez mais evidente que as aulas online se prolongariam por tempo indeterminado, sendo necessário adaptar o plano semestral para que pudéssemos desenvolver as habilidades de forma remota. Pela inviabilidade de execução sincronizada tornou-se inviável boa parte das atividades que eram usadas presencialmente, pois não teríamos como medir de forma precisa se o aluno estava alcançando êxito, uma vez que as imagens

apresentavam atraso. Priorizamos atividades lúdicas que trabalhassem parâmetros sonoros - intensidade, timbre e altura – canto e escuta.

Algumas atividades usadas foram “Morto e Vivo Musical”, uma adaptação da brincadeira popular homônima que utiliza sons ao invés de palavras, em que para sons graves o aluno deve se abaixar (morto) e sons agudos deve levantar (vivo). Também usamos uma atividade da música Senhor Coelho (COELHO, 2014, p.15), adaptada para as faixas etárias, com o intuito de identificar as diferentes partes de uma música. Ainda “nessa toada”, a Dança da Caveiras, uma unanimidade entre as seis turmas, e uma das poucas brincadeiras que não precisou de adaptação, juntamente com a igual unanimidade Estátua Musical. Quanto ao repertório, utilizamos músicas que dialogassem com o atual momento, ressaltando a importância de cuidados com a higiene, como a música “Lava uma Mão, Lava a Outra” de Arnaldo Antunes e “Ratinho Tomando Banho” de Helio Ziskind, ambas do consagrado programa Castelo Rá-Tim-Bum.

Neste retorno as crianças foram muito receptivas e participativas. Todas tiveram ajuda dos pais para acessar a sala de aula virtual. Alguns pais criaram um e-mail para o aluno, enquanto outros usaram o dos pais. As turmas iniciaram com cerca de 6 alunos cada. As crianças das turmas de 2 e 3 anos inevitavelmente tiveram que ser tutoradas pelos pais para conclusão das atividades. Nas turmas de 4 e 5 anos os pais estavam presentes, mas como um recurso caso surgisse alguma demanda que o aluno não conseguisse resolver sozinho, seja com o computador/celular ou com a atividade em si. Ainda nesse primeiro momento houve a desistência de alguns alunos que entraram poucas vezes. Saíram pelos mais diversos motivos. Os mais recorrentes: apenas um computador na família, que estava sendo usado para trabalho dos pais, também remotos, outra criança também em idade escolar, e a impossibilidade de um adulto para tutorar o aluno.

Com o passar dos meses, ocorreu com as crianças efeito semelhante ao que o confinamento causou nos adultos: tristeza e ansiedade. Foi mais evidente com os alunos que já tinham tido contato comigo no ano anterior, e sendo assim, já possuía uma base sobre suas personalidades. Alguns apresentaram extremo desânimo no olhar, além de aparência melancólica e pouca empolgação com as atividades, outros, uma aparente ansiedade, falavam gritando e o movimento corporal mais agitado.

Por volta de setembro houve uma baixa no número de alunos e as turmas tinham se reduzido para cerca de três crianças, algumas com dois, além de eventualmente nenhum aluno em alguns dias. Para reverter, houve algumas iniciativas, como vídeos gravados por todos professores convidando os alunos a entrar nas aulas, que eram enviados em grupos de pais no whatsapp. Alguns alunos que nunca entraram antes passaram a participar

esporadicamente, porém, o número de alunos seguia diminuindo, pois com a gradual reabertura das atividades comerciais, muitos alunos não tinham mais quem os tutorasse. Com essa debandada, as aulas aumentaram em toda a rede para uma hora e meia, e deveria ser modificada também na nossa unidade, mas a coordenação interveio, argumentando que para a faixa etária que atendemos a capacidade de manter o foco por esse tempo não é algo muito difícil, e sendo assim as aulas ficaram com uma hora para os alunos de até 4 anos e uma hora e meia para as demais, e as aulas de música com 20 minutos. Houve uma sugestão, não sendo imposto, de que houvesse mais “brincadeiras divertidas” que quando questionado sobre que tipo, ficou implícito que fossem com o intuito de exclusivamente entreter, o que optei por não acatar, mantendo brincadeiras que tivessem um fundamento e desenvolvesse habilidades relativas à música.

Outro fenômeno que acompanhamos foi o das aulas como espécie de “babá virtual”. Muitos pais deixavam os alunos na frente do computador e usavam esse período para se dedicar a outras atividades, profissionais ou domésticas. Nesses casos foi observado que o aluno tinha vergonha de participar, possivelmente por medo de errar. Em contrapartida, alguns alunos adquiriram uma visível autonomia, seja para execução das atividades, quanto para o manuseio das ferramentas eletrônicas.

Também no segundo semestre, a rede fechou uma parceria com uma empresa que ministrava cursos das ferramentas Google Scholar. Algumas aconteciam de forma remota, pelo próprio Google Meet, quanto um curso EAD através de uma plataforma, que optei por não citar aqui. De fato, as informações contidas em ambos eram bastante úteis, porém chegaram atrasadas, porque a maioria já havia sido descoberta na prática pelos professores, mas válido no sentido de refinar alguns usos e ter certeza de algumas limitações, como por exemplo, a questão de travamentos recorrentes ter origem em um alto processamento exigido pela ferramenta, que apesar de online, utiliza grandes recursos dos dispositivos. Alguns gadgets, espécie de programa que funciona agregado a outros, foram apresentados nesses cursos, mas a maioria sem maiores usos para o tipo de atividade desenvolvida com as turmas na aula de música.

Em novembro e dezembro a ansiedade e tristeza deu lugar à fadiga. A rede, após pesquisa com as famílias optou por não retornar ao ensino presencial, mantendo as atividades remotas até o fim do ano letivo. Os alunos estavam visivelmente cansados, não faziam as atividades, ou quando faziam era de forma desmotivada, alguns chegando a destratar os respectivos tutores. Aqui observei que os alunos mais visivelmente cansados eram os de 5 e 6 anos. Sobre os alunos dessa faixa etária cabe algumas observações: os alunos que desenvolveram maior autonomia tiveram uma melhor participação nessa fase

final do ano letivo, enquanto que os que dependiam mais dos tutores, apresentavam mais fadiga, mas ainda assim tiveram algum aproveitamento. Os que se enquadravam no caso “babá eletrônica”, tiveram baixíssima participação e aproveitamento, mesmo com as tentativas de engajamento feitas. Há ainda um último tipo: os alunos que passaram a ter acompanhamento de um responsável para designar as atividades, apresentaram maior motivação e aproveitamento, além de melhorar a sua interação, deixando de lado o aparente medo de errar de meses anteriores.

Entre os alunos de 3 e 4 anos houve grande debandada. As turmas ficaram com dois ou um aluno. O mesmo comportamento descrito anteriormente ocorreu: visível desmotivação, mas um maior engajamento dos alunos com os pais mais presentes durante as aulas. Para os alunos entre 2 e 3 anos, tivemos uma maior constância e regularidade, seja no número de alunos até o fim do ano – mantendo a média dos seis alunos – quanto do engajamento nas atividades, o que possivelmente se deve a necessidade de ter sempre um tutor junto, que na esmagadora maioria das vezes era a mãe. A interação com a professora titular também foi um ponto a favor.

Em todas as turmas, algumas estratégias surtiram algum efeito positivo. A principal foi dedicar mais tempo do início da aula para interagir com os alunos, comentar sobre roupas, brinquedos que estivessem aparecendo na tela, fantasias de super-heróis e afins.

Mesmo com todas situações inesperadas, atípicas e fora do nosso controle, ainda assim foi possível uma adaptação que atendeu de forma satisfatória, ou próxima disso, para que pudéssemos transmitir o conteúdo, minimizar os prejuízos causados pelo fechamento das escolas, e ainda, criar um vínculo afetivo com os alunos que participaram, que em outras circunstâncias não acreditaria ser possível criar da forma como ocorreu. Algo positivo que podemos tirar dessa situação é a alta capacidade da humanidade em se adaptar rapidamente às novas condições de ordem maior. Se usarmos essa capacidade no futuro para tornar o mundo um lugar melhor, podemos ter grandes avanços em pouco tempo.

3. MÚSICA BRINCANTE: ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O relato de experiência descrito a seguir retrata uma experiência de educação musical com crianças entre três e seis anos de idade, em três níveis de ensino da educação infantil. O colégio em questão faz parte da rede privada de ensino e são atendidas cerca de quatrocentas crianças distribuídas em vinte turmas, no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Após o feriado de carnaval do ano de 2020, os meios de comunicação intensificaram a divulgação do que viria ser uma epidemia a nível global e as aulas reiniciaram. As duas primeiras semanas ocorreram sem alterações na grade horária. Recebi cada uma das turmas na sala de música. Realizou-se jogos e brincadeiras envolvendo o nome das crianças, a prática de instrumentos de percussão e momento de rodinha, para que as crianças cantassem as músicas de seu repertório. Na semana seguinte tudo mudou. A partir do dia 18 de março de 2020, iniciou-se uma corrida para encontrar o melhor caminho para o ensino remoto.

As primeiras semanas foram pautadas pela criação de um planejamento reduzido, onde uma atividade semanal foi ofertada de forma escrita. A atividade selecionada, abrangeu a memória familiar acerca de músicas e brincadeiras que pais, mães e outros familiares lembravam que cantavam e brincavam quando eram pequenos e/ou outras músicas do passado, como as veiculadas em mídias, incentivando, entre outros aspectos, a aproximação das famílias com as crianças. Neste sentido, complemento a importância desta troca cultura entre gerações:

(...) Nestes espaços também estão fragmentos das memórias musicais que se constituíram na intersecção das relações das memórias familiares, em que os vizinhos e amigos participaram destas lembranças musicais com as músicas que se ouvia no domingo pela manhã, nas festinhas da turma da rua(...) (TORRES, 2003)

Na semana seguinte, solicitou-se a utilização de objetos cotidianos como instrumento musical ou a utilização dos materiais para confeccionar um instrumento. Ainda foi solicitado para que, com a música que havia sido escolhida na semana anterior, realizasse-se o acompanhamento rítmico com esse instrumento, mantendo o pulso musical, ou seja, uma marcação constante, e também, acompanhando a subdivisão silábica das palavras com o instrumento.

Houve ainda uma última semana de planejamento escrito. Nesta, foram sugeridas músicas do cancionário folclórico brasileiro para que fossem praticadas com as famílias e com os instrumentos sonoros.

Já para a semana seguinte, o colégio implementou os veículos para interação multimídia. Neste primeiro momento, as aulas de música foram realizadas de forma assíncrona, através de vídeo aulas gravadas e postadas na plataforma utilizada, porém, após algumas semanas, passaram a ocorrer concomitantemente com aulas síncronas, isto é, encontros ao vivo, através de uma sala virtual.

Para as aulas assíncronas das crianças de três anos, foram abordados temas relativos aos animais, em congruência com o planejamento das professoras das turmas. As

atividades foram desenvolvidas a partir de um momento de construção e ou escuta seguido de um momento musical. Foram elaborados bichos com materiais descartados e mini histórias foram contadas com fantoches de dedos, seguidas de atividades de músicas para cantar e se movimentar.

Movimento, experimentações, descoberta e jogo são fontes de conhecimento indiscutivelmente relevantes por implicarem o envolvimento dos sentidos. Através do movimento, a nossa corporalidade expressa emoções. Movimento e dança são formas de expressão intimamente ligadas à música, visto que, através dos mesmos se podem expressar a interiorizar a maioria dos parâmetros musicais. (MARSCHAT, 2015, p. 45)

A criança envolve-se através do movimento, da dança e da própria imitação ao aprender a realizar ritmos com o corpo ou na prática de instrumentos musicais diversos. Isso já ocorre quando a aula é presencial e se mantém essencial tanto para as aulas gravadas quanto para os encontros ao vivo.

Dentro ainda do que envolve movimentos e educação musical, iniciou-se a prática dos sons do corpo, com os tipos de palmas, estalos, sons da boca, pisadas, precursão de pernas, barriga e peito (BARBA, 2014). Uma caixa de memórias musicais foi construída. Cada história, música ou brincadeira ofertada nas vídeo aulas, foi associada a um objeto. Esta ideia surgiu na necessidade de reforçar a retomada e a prática sistemática do repertório construído, bem como despertar a curiosidade das crianças na expectativa de saber que objeto será tirado da caixa e que atividade esse objeto remete.

Para turmas com crianças de quatro a cinco anos, as aulas assíncronas foram gravadas a partir de conteúdos que abrangeram a percussão corporal, através da exploração dos mesmos sons descritos acima e também de atividades que envolvem o canto e a percussão corporal simultâneos.

Já as aulas assíncronas das turmas de crianças de cinco à seis anos, desenvolve-se atividades de aproximação com as letras do alfabeto, a partir de repertório para dançar, cantar e praticar jogos com música e palavras.

Após algumas semanas de adaptação, a frequência de aulas foi sendo aumentada e passou-se a realizar as aulas síncronas de música. Cada turma teve em torno de quatro aulas síncronas em um período de quatro meses, ao mesmo tempo que as aulas assíncronas se mantiveram quinzenalmente.

Compreendendo que a prática musical é construída a partir da repetição, as aulas síncronas se ocuparam em retomar os conteúdos passados nas vídeo aulas e em manter o vínculo afetivo com as turmas. O momento final dos encontros era pautado pela conversa

com a turma e atendendo aos pedidos para retomar atividades ou mostrar alguma música ou dança que praticavam fora do contexto da aula. Embora o canto coletivo não seja adequado por causa do atraso das imagens e dos sons, a prática exploratória de instrumentos musicais aconteceu de maneira interessante. Ao manipular seus instrumentos ou objetos sonoros, pode-se ouvir e ser ouvido e de fato a música espontânea da criança aconteceu.

[...] ao fazer música brincando, as crianças participam da experiência sonora num tempo de conexões significativas entre os acontecimentos, suspendendo o automatismo das ações para entrar em relação com o som (LINO, 2010, p. 83).

O destaque com o início das aulas síncronas, foi a utilização da caixa de memórias musicais, com as crianças de três a quatro anos. As histórias que foram sendo recontadas, bem como as atividades relacionadas aos animais, e outros objetos que lembravam atividades referentes a percussão corporal e prática de canções, movimentaram a expectativa e a ativação da memória das crianças.

Após o retorno presencial controlado, o colegiado vivenciou uma nova etapa. As turmas foram divididas em dois grupos. Esses grupos passaram a frequentar a escola durante dois dias por semana, enquanto o grupo que não retornou presencialmente, continuou tendo aulas síncronas somente com a professora da turma. Por conta das orientações sanitárias, as aulas de música não retornaram as atividades presenciais, passando a existirem somente na modalidade de vídeo aulas, postadas semanalmente.

O maior desafio encontrado diz respeito a falta de autonomia das crianças sobre a operação do computador, necessitando auxílio constante da família. Quando ocorreu o retorno presencial controlado, os acessos às aulas assíncronas diminuíram. A solução encontrada foi solicitar que as professoras passassem os vídeos nas salas com as crianças, para que pudessem serem contempladas com os conteúdos.

Dos pontos positivos do processo que descrevi aqui, gostaria de elencar primeiramente a manutenção do vínculo entre professores e crianças e entre as próprias crianças e a manutenção do brincar estruturado.

Sabemos que as crianças são as grandes fontes inspiradoras do brincar. Para elas, viver e brincar, brincar e viver são movidos pelo mesmo impulso, o impulso lúdico. Que possamos ficar mais tempo com elas, para quem sabe, possamos reaprender a brincar e a ativar nossos impulsos lúdicos adormecidos. (ROMANINI, 2006, p. 102).

Desta forma, outro ponto positivo que ressalto, foi que nunca antes as famílias da educação infantil puderam ter contato próximo com os conteúdos desenvolvidos na escola.

Pode-se mostrar que a brincadeira é o modo com que a criança investiga, formula hipótese e expressa sua visão de mundo e que a escola é um local privilegiado para que isso aconteça, substituindo o pensamento de que a criança vai para a escola para ser cuidada e brincar por brincar.

5. RELATO DE PRÁTICA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM DOIS COLÉGIOS DA REDE PRIVADA DE PORTO ALEGRE

Atuo como professora de música e expressão corporal em dois colégios da rede privada de Porto Alegre – RS, no colégio Santa Inês atendo as turmas do primeiro ano Bilíngue das séries iniciais, e no colégio X atendo as turmas de segundo, terceiro e quarto ano das séries iniciais.

O dia dezesseis de março parecia um dia normal, esse que era meu dia de estar no colégio X. Professores chegando no colégio para mais um dia de aulas, a sala dos professores animada, muita conversa, risadas, cafezinho, tudo funcionando dentro do normal. Em meio aos assuntos, se comentava sobre notícias de uma tal pandemia, foi então que recebemos a notícia que precisaríamos nos afastar do colégio por alguns dias, a princípio quinze dias, afinal falava-se de um vírus presente e precisávamos proteger a nós e a toda comunidade escolar.

Naquele dia, não tínhamos a mínima noção de como seria esse processo de afastamento. Fomos orientados a preparar atividades que seriam enviadas pela coordenação escolar para nossos estudantes, essas combinações aconteciam ao longo da tarde, durante um encontro e outro pelos corredores do colégio, afinal não podíamos nos reunir para uma reunião como de costume. Aquele dia chegou a o fim, fomos para nossas casas com a perspectiva que seria tudo muito simples, e que logo tudo voltaria a o normal. O colégio seguia de portas abertas por os próximos dois dias, pois as famílias precisavam organizar suas rotinas para que seus filhos ficassem em casa durante esse período.

Seguindo as orientações de minha coordenação escolar, preparei algumas atividades para assim serem enviadas para os estudantes, encontrei um pouco de dificuldade na elaboração desse planejamento, afinal minha disciplina é prática, trabalha o corpo, a expressão, a musicalidade, mas eu precisaria encontrar meios teóricos para assim dar seguimento naquelas próximas aulas. Criei algumas atividades, envolvendo notação musical de forma teórica, conteúdo rotineiro em minhas aulas presenciais, porém abordados de maneira lúdica dentro de jogos e brincadeiras musicais. Em seguida recebi a primeira orientação de meu outro colégio, onde eu deveria enviar atividades para inserir no planejamento das professoras regentes das turmas de primeiro ano, essas atividades

poderiam ser enviadas em vídeo, links de músicas, jogos digitais, enfim, tudo que contemplasse o ensino de educação musical.

No colégio Santa Inês já trabalhávamos com uma plataforma digital, onde era possível colocar anexos, atividades e fazer uma comunicação com estudantes e famílias, o que naquele momento facilitava muito essa nova modalidade de ensino que se aproximava do ensino.

O ensino na modalidade EAD funcionava brilhantemente, a comunicação entre professores e estudantes acontecia dentro da plataforma, onde se tornava possível, tirar dúvidas, orientar as famílias que nesse momento se tornavam, principais aliadas para uma aprendizagem concreta e significativa". Algumas semanas se passaram, e a necessidade de um contato mais próximo entre professor e estudante foi se tornando mais latente, foi nesse momento que a metodologia de ensino remoto entrou em ação, assim proporcionando um contato mais direto. Os encontros online aconteciam com utilização da plataforma Teams por videoconferência, meu primeiro encontro foi cheio de expectativas, ver o rostinho de cada estudante, conversar ao vivo, poder cantar com eles. Esse novo momento se aproxima mais do contato presencial, foi então que surgiram os maiores desafios. Na primeira aula, essa que planejei com todo cuidado, repleta de atividades lúdicas, muitas brincadeiras musicais, não aconteceu nada como o planejado.

As crianças estavam ansiosas e obviamente eu como professora também, eles queriam conversar, mostrar os instrumentos musicais que tinham em casa, mostrar o gato o cachorro, falar do dente que caiu, contar o que comeram no almoço, ah e ver a casa da professora, afinal existe todo encantamento em saber como é a casa da professora de música, que na imaginação seria repleta de instrumentos musicais por todos os cômodos, muitos brinquedos, jogos, igual ou até mais completa que a sala de música do colégio. Esse primeiro encontro foi de muita conversa, risadas, saudades, atividades não foram possíveis acontecer, de forma completa, a ansiedade era tanta que cada atividade era interrompida. De acordo com Santos et al. (2016, p.92):

A escola, não deve ser só um lugar onde aconteça a aprendizagem intelectual, mas um ambiente no qual se fale de amizade, da importância do grupo e de questões afetivas. Momentos de afetividade vividos na escola, são fundamentais para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender.

Foi então que percebi que esse momento se tornava necessário, um encontro repleto de afetividade e saudade, seria necessário para nas próximas aulas darmos seguimento às atividades com todos os conteúdos propostos no planejamento de educação musical.

No colégio X instantaneamente antes mesmo de concluir os 15 dias em que enviaremos atividades aos estudantes, já estávamos trabalhando por meio da educação remota.

O colégio até então não trabalhava com nenhuma plataforma digital, mas com ajuda da direção e coordenação escolar todos foram adaptados rapidamente à plataforma Google. Nesse momento foi criada uma grande rede de apoio, entre toda equipe escolar, grupos de WhatsApp, cursos de formação, apoio pedagógico e também emocional.

Todos se encontravam aprendendo a uma nova modalidade de ensino juntos, a parceria se tornava cada dia mais necessária, por mais bem elaborado que fosse o planejamento, da aula por videoconferência de nada adiantaria se as tecnologias não estivessem funcionando. As aulas aconteciam, e junto a isso eventos inesperados do cotidiano, como falta de energia elétrica, internet instável, problemas nos computadores, afinal ninguém estava preparado para uma pandemia, com o melhor recurso tecnológico a disposição para uso a qualquer momento. Foi então que uma força tarefa se lançou, em prol de realizarmos esse novo desafio de ensinar remotamente da melhor forma possível. Nos grupos de WhatsApp avisos a todo momento, alguém caiu da videoconferência por consequência de falha tecnológica, era momento de apoiar um ao outro e auxiliar a resolver o problema.

As aulas remotas foram acontecendo dentro dos horários normais das aulas presenciais, a cada aula surgia um novo desafio. Cantar ou tocar um instrumento musical só se tornava possível com apenas o microfone de um participante ligado, caso contrário a tecnologia não suportaria. Foi na primeira aula remota de uma das turmas do quarto ano, que percebi que algumas atividades musicais precisam ser repensadas e adequadas à nova situação. Com essa turma iniciei a aula de música e expressão corporal da mesma forma que seria no colégio, iniciei a videoconferência, cantei a música de abertura da aula pedi para que preparasse as flautas e escaletas pois iríamos tocar uma música. Tudo parecia estar acontecendo perfeitamente, compartilhei a tela com a imagem da partitura, toquei uma vez, para os estudantes lembrarem a música e então chegou o momento de tocarmos juntos. Nesse momento a videoconferência travou, a plataforma não teria capacidade de comportar todo aquele som vindo de cada estudante, que assim ficaram decepcionados com a situação. Paramos as músicas, cheguei à conclusão de que então somente o meu microfone ficaria ligado quando estivéssemos todos tocando juntos, assim seria possível tocar de forma coletiva, porém eu não escutaria os estudantes tocar seus instrumentos.

Eu costumo dizer que todos nós temos muito para aprender com as crianças, e durante a pandemia isso ficou ainda mais presente em minha vida. À medida que as aulas aconteciam, os estudantes traziam uma nova sugestão tecnológica, um detalhe a mais que facilitaria nossos encontros musicais. Então, aos poucos fomos nos adaptando juntos, criando também uma parceria entre professora e alunos, encontrando a melhor maneira de tornar as aulas significativas levando a uma aprendizagem musical concreta.

Ambos os colégios optaram em conservar alguns dos eventos e momentos significativos que aconteceriam ao longo do ano escolar. Esses eventos exigem se adaptar ao novo momento e assim se tornou necessário encontrar novas possibilidades para realizá-los. Acredito que um dos eventos mais significativos para os estudantes na trajetória escolar, seja a tão esperada Festa do Caderno, evento que foi realizado nos dois colégios de forma online. No colégio Santa Inês, a festa do caderno costuma acontecer todo ano com a mesma estrutura. A festa é surpresa, os estudantes são direcionados ao auditório do colégio para um show de artistas famosos e muito especiais. Para esse grande show acontece um ensaio entre famílias e professora, onde preparamos a canção Caderno do compositor Toquinho para apresentar aos estudantes. Porém diante da pandemia se tornou necessário adaptar esse momento. O que torna o show interessante não seria a professora cantando e tocando e sim as famílias junto participando. Planejamos uma grande festa online na forma de live, professoras regentes, de educação física e eu com a parte musical, durante a live foram feitas muitas brincadeiras musicais e para finalizar um vídeo, nesse então com a música onde fiz uma gravação tocando e cantando durante a apresentação de fotos dos estudantes com suas famílias que em casa cantavam junto, pois receberam a letra e áudio da música para assim acompanhar de alguma forma. Foi um evento lindo, repleto de afeto, foi diferente daquele mega evento dos anos anteriores, mas não perdeu a verdadeira essência da tradicional festa do caderno do colégio.

Se aproximando do final do ano letivo, surgiram novas regras para o distanciamento, chegou a hora de nos adaptarmos a uma nova realidade. O colégio Santa Inês optou em voltar às aulas presenciais nos primeiros anos das séries iniciais somente com as professoras regentes em horário reduzido as aulas especializadas continuavam a ser ministradas por meio de videoconferência. Já no colégio X iniciamos um novo desafio, o ensino Híbrido. A combinação do que ocorre on-line com o que ocorre em sala de aula presencialmente pode ser muito rica e beneficiar a aprendizagem dos alunos sob todos os aspectos. O uso da modalidade blended learning tem sido uma tendência em muitos cursos de EaD no Brasil (VALENTE, 2018). Neste novo momento foram necessárias novas adaptações nos planejamentos das aulas de música e expressão corporal, algumas das

atividades possíveis durante o ensino remoto se tornaram inviáveis. Não podíamos mais utilizar os instrumentos de sopro pois para tocar seria necessário não utilizar a máscara de proteção, o que se tornou impossível devido aos cuidados básicos com os estudantes do presencial. Atividades de expressão corporal deveriam levar em consideração o distanciamento mínimo exigido, limitando algumas possibilidades.

Mesmo após todas as novas adaptações que se faziam presentes, foi possível montar um planejamento para realização das atividades que deveriam ser propostas, desenvolvendo os conteúdos e habilidades da disciplina e preservando o bem-estar de toda comunidade escolar. KMA Cordeiro (2020, p. 4) explicam:

É importante colocar que o ensino nunca mais voltará a ser o que era antes. Abre precedentes para novas formas de aprender e reaprender, nos libertamos das paredes da sala de aula e descobrimos um mundo de oportunidades nas mãos de crianças, jovens e adultos. Os professores vivenciaram novas formas de ensinar, novas ferramentas de avaliação e os estudantes entenderam que precisam de organização, dedicação e planejamento para aprender no mundo digital.

Acredito que o apoio e engajamento, vindo das direções, coordenações, mantenedoras escolares e famílias, fez todo diferencial dando suporte para uma nova forma de educar. Os desafios foram grandiosos e sabemos que muitos ainda estão por vir em 2021, porém com preparo pedagógico, vontade de seguir promovendo uma educação de qualidade, acolhimento, afeto, dedicação e coragem de sempre se adapta ao novo, venceremos qualquer obstáculo.

6. RELATO DE PRÁTICA DO ENSINO DA MÚSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO RIO GRANDE DO SUL

A pandemia escancarou a falta de preparo das escolas públicas do Rio Grande do Sul. Aplicativos criados para a interação professor/aluno nos mostraram o quanto as aulas presenciais são importantes e fazem falta no dia a dia dos alunos das comunidades carentes.

Com a suspensão das aulas presenciais, precisei buscar o contato com o aluno via aplicativos. Gravações de vídeo aula, aulas remotas com poucos alunos, e as atividades diariamente postadas não retornaram como esperado, a solução encontrada foi disponibilizar materiais impressos na escola, onde uma vez por semana os alunos poderiam retirar e realizar a devolutiva das atividades. Nesse caso as atividades tiveram um retorno um pouco maior, mas, ainda assim não atingiram um número satisfatório.

Os alunos que retornaram para a escola com a sua devolutiva impressa relataram muitas vezes não terem condições de realizar qualquer atividade via aplicativo, pois os pais utilizam o aparelho celular para trabalhar ou não permitem que o aparelho seja usado por medo de estragar. Há ainda a questão financeira, os alunos contam que não possuem nem sequer um aparelho ou um meio de acesso à plataforma, e que por conta dessa dificuldade optaram por buscar sempre o material na escola. A escola também possui alunos acolhidos por abrigos, assim um representante legal comparece à escola para pegar a atividade para o aluno e também para entregar a devolutiva.

Nas escolas públicas trabalhamos a música dentro da disciplina de artes, que ainda conta com a dança, as artes visuais e o teatro. Segundo a secretaria municipal de educação de Porto Alegre (1999, p.38) “[...] a música é um apoio educativo e complemento curricular”. A música por ser um conteúdo que requer muita prática, trouxe inúmeros desafios, perguntas e dificuldades a serem superadas neste momento.

O professor se viu obrigado a explorar um conteúdo mais teórico ao mesmo tempo em que precisava criar um dinamismo nas atividades, para que fosse possível despertar o interesse do aluno.

A construção das atividades deveria conter as quatro áreas da arte que compõe a disciplina, como já citado anteriormente, assim foi necessário criar estratégias que interligassem a música, o teatro, a dança e as artes visuais e desenvolver atividades que permitissem ao aluno explorar seu lado artístico, mesmo longe do espaço escolar.

O espaço físico escolar é muito importante para o desenvolvimento da criança e do adolescente, a sala de aula por muitas vezes é o lugar onde esse aluno vai encontrar liberdade para criar e explorar o seu emocional, como defende Gandini (1990, p.150), quando diz que “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”.

Mesmo na falta desse espaço físico, o ensino remoto surgiu como uma esperança, já que mesmo à distância o professor pôde dar todo o tipo de apoio a seus alunos e suprir as necessidades dos mesmos.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. (BEHAR, 2020).

Desse modo, um dos grandes desafios do professor é proporcionar a autoaprendizagem dos alunos, sua autonomia e responsabilidade para organizar suas atividades, por meio da organização de conteúdos e recursos que lhes desperte o interesse.

Em se tratando da disciplina de música, foi necessário me reinventar. Por orientação da secretaria de educação do estado do Rio Grande do Sul, iniciei as aulas remotas e os primeiros contatos com os alunos através do acesso ao aplicativo Google Classroom. O primeiro contato com o aplicativo foi muito complicado, pois o mesmo continha muitos erros e muitas vezes a atividade não era enviada. Com o tempo a plataforma melhorou e permitiu um contato maior com o aluno, que agora conseguia enviar mensagens e tirar suas dúvidas.

Não foi tarefa fácil trabalhar a música e as outras áreas da arte a partir da plataforma. Primeiramente foi necessário realizar atividades para conhecer os alunos, descobrir suas habilidades e dificuldades.

Mesmo com todos os desafios foi possível realizar atividades que analisassem letras de músicas e que os alunos descrevessem o que sentiam ao ouvir um certo tipo de som ou música e realizassem desenhos que ilustrassem esse sentimento.

Realizamos também uma atividade sobre trilha sonora, onde a partir dos filmes que foram listados, pelos alunos, estudamos como cada efeito sonoro é encaixado nas cenas e como cada música colocada no filme ou no teatro conduz a sensação de quem está assistindo para uma atmosfera mais feliz, triste ou até mesmo de suspense.

Ensinar música e as demais artes exigiu muitas adaptações, mas também auxiliou os educandos em suas habilidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais.

O ensino remoto contribuiu para que tanto o professor quanto os alunos saíssem de sua zona de conforto, agora, nos cabe enxergar o lado positivo do momento que estamos vivendo e tentar tirar o melhor proveito possível desta situação, pois, quando a pandemia terminar as novas experiências e a forma de aprender e ensinar, com toda certeza irão mudar.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Educador musical Murray Schafer (2011), em seu livro *O ouvido pensante*, descreve o que ele chama de “máximas aos educadores”. Apesar de a versão original ter sido escrita em 1986, o livro é completamente atual. A pandemia de COVID-19 obrigou a uma série de reformulações na forma de ensinar, devido ao fechamento das escolas, e nos forçou ao encontro das máximas de Schafer e nos despiando de qualquer traço de arrogância que eventualmente a vaidade poderia ter nos vestido. A seguir algumas delas:

“O primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional, é dar o primeiro passo prático” (SCHAFER, 2011, p. 265). Como professores, nos vimos obrigados a dar o primeiro passo, com ou sem conhecimento em tecnologias, redes sociais e assemelhados, e fazer chegar aos nossos alunos a informação, conteúdos e auxiliar no desenvolvimento das habilidades, sem maiores possibilidades um estudo aprofundado sobre as plataformas que nos foram apresentadas, em sua maioria, durante a pandemia.

“Não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes” (ibidem, p.265). Inevitavelmente nos vimos na condição de aprendizes, com uma série de dados, ferramentas e conhecimentos novos, tendo que ser assimilados imediatamente, o que, pelo menos para os autores do presente trabalho, gerou uma empatia ainda maior com os nossos alunos.

“A proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. Objetivo do professor: empurrar a informação pra dentro da cabeça vazia do aluno. Observações: no início, o professor é um bobo; no final, o aluno também” (ibidem, p. 265). Com o advento da internet, popularização de smartphones e demais tecnologias, o modelo de ensino que privilegia a transmissão de informação tem sido cada vez mais questionado e discutido. Ainda é cedo para ter noção dos pontos que serão duradouros do que este período de ensino remoto, EaD e híbrido a que nos vimos obrigados a “encarar”, mas é inegável que ele elevou a discussão a outro patamar.

“Ao contrário, uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, o professor deve e o aluno devem descobrir-se um ao outro” (ibidem, p. 266). Em um primeiro momento, pode parecer um contrassenso que com aulas a distância seja possível uma verdadeira descoberta entre professor e aluno, porém, com a sensibilidade que o momento conferiu, foi possível notar as nuances das expressões dos alunos, as motivações e o que verdadeiramente fazia a diferença em suas vidas, de uma forma que talvez não conseguíssemos em uma situação “normal”, além de estreitar os laços com os pais e demais familiares, uma vez que, entramos nas suas respectivas casas, e reforçando a parceria entre professor e famílias.

“Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos” (ibidem, p. 265). Sobre esse tópico em especial, Fonterrada (2012, p. 292) menciona que para Schafer “o fracasso é bom mestre, porque nos obriga a refletir a respeito do próprio trabalho e das causas que levam a determinada proposta ser ou não bem-sucedida”. Ainda na condição de aprendizes de uma nova maneira de dar aula, tivemos que avaliar rapidamente se um método, atividade, dinâmica, maneira de nos comunicar, e demais parâmetros envolvidos,

cumpriram sua função na comunicação com o aluno, ou ser rapidamente revistos e aprimorados.

Em contrapartida, no sistema público as dificuldades são maiores, pois boa parte dos alunos possuem acesso limitado a computadores, smartphones e internet, isso quando possuem. Sem recursos necessários, o abismo entre a educação pública e privada só tende a aumentar, e a nós, como profissionais da área e cidadãos, devemos cobrar do poder público que forneça meios para termos equidade na educação.

8. REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

BARBA, Fernando; BARBATUQUES, Núcleo Educacional. O Corpo do Som: experiências do Barbatuques. In: **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)**. Música na Educação Básica, vol. 5, n. 5. Londrina: ABEM, 2013. [versão impressa].

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em: 10. dez. 2020.

COELHO, Marcio. **Batuque Batuta: música na escola, 1º ano / Marcio Coelho**, Ana Favaretto. 2º Ed São Paulo: Saraiva, 2014.

Cordeiro, K. M. D. A. (2020). **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**.

CUNHA, João; CARVALHO, Sara; MARSCHAT, Verena. **Orff Schulwerk: história, filosofia e princípios pedagógicos**. Aveiro: UA Editora, 2015.

FONTEERRADA, M T O. Raymond Murray Schafer. In: MATEIRO, Teresa; Ilari, Beatriz. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. P.275-303

GANDINI, Lella. **Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal**. In: EDWARDS, Carolyn;

GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

Garcia, Tânia Cristina Meira, et al. **"Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas."** (2020).

GOMES, Luiz Fernando. **EAD no Brasil: perspectivas e desafios. Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 13-22, mar. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100002&lng=pt&nrm=iso acesso em 13 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100002>.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)**, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo9.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PERES, Sandra; TATIT, Paulo. **As melhores brincadeiras musicais da Palavra Cantada**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos pedagógicos no 9: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1999.

PORTO ALEGRE. **Decreto nº 20.502, de 17 de março de 2020**. Inclui os incs. III e IV no art. 1º e revoga o art. 2º do Decreto nº 20.499, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre medidas a serem adotadas para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo Coronavírus (COVID-19) no Município de Porto Alegre. Porto Alegre: Prefeito, [2020]. Disponível em: http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/3276_ce_285059_1.pdf

ROMANINI, Rosane. **O Lúdico nos Espaços e Tempos da Infância: escola e cidade - articulações educadoras. Dissertação (Educação)**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: 2006.

Santos, A. O., Junqueira, A. M. R., & da Silva, G. N. (2016). **A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: diálogos em Wallon e Vygotsky**. *Perspectivas em Psicologia*, 20(1).

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 7. Ed. São Paulo: Unesp, 2011.

Torres, Maria Cecília de Araujo Rodrigues: **identidade musicais de alunas de Pedagogia: músicas, memórias e mídia**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CAPÍTULO 08

O ENSINO DE BIOLOGIA REMOTO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

ANDRIELLI VILANOVA DE CARVALHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

CAMILA PEREIRA BURCHARD

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

LUIS ROBERVAL BORTOLUZZI CASTRO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

IVANA FONTOURA CARVALHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC

MAURÍCIO CENDÓN DO NASCIMENTO ÁVILA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

DÉBORA VELASQUE DE SOUZA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

JORGE NILTON BRAGA MENDES

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo - RS

RESUMO: A finalidade deste capítulo, é problematizar os efeitos do ensino de biologia que está sendo ofertado de forma remota, através de uma revisão bibliográfica. Neste sentido, entendemos que a disciplina de biologia, sempre foi um grande exemplo, para as demais que compõem a área de Ciências da Natureza, ou até mesmo outras áreas do conhecimento, apresentando grandes rendimentos satisfatórios em projetos e aplicações em sala de aula. Portanto, em função da pandemia, buscamos entender como a educação básica e ensino superior adequaram-se, para um planejamento, que promove um ensino remoto de qualidade, e ainda obtém resultados eficientes na aprendizagem. Como instrumento de comparação inicial, os autores realizaram uma análise de alternância entre o ensino de biologia presencial e remoto, assim como, a decorrência das TICs neste processo, finalizando com possibilidades de recursos que promovem a expectativa de um ensino de biologia remoto privilegiado.

PALAVRAS-CHAVE: Biologia; Ensino remoto; Planejamento; Recursos.

ABSTRACT: The purpose of this chapter is to problematize the effects of teaching biology that is being offered remotely, through a literature review. In this sense, we understand that the discipline of biology, has always been a great example, for the others that make up the area of Natural Sciences, or even other areas of

knowledge, presenting great satisfactory returns in projects and applications in the classroom. Therefore, due to the pandemic, we seek to understand how basic education and higher education have been adapted, for planning, which promotes quality remote education, and still obtains efficient results in learning. As an instrument of initial comparison, the authors carried out an analysis of alternation between the teaching of face-to-face and remote biology, as well as the result of ICTs in this process, ending with possibilities of resources that promote the expectation of a privileged remote biology teaching.

KEYWORDS: Biology; Remote teaching; Planning; Resources.

1. INTRODUÇÃO

Desde a chegada da pandemia de COVID-19 ao Brasil, o surto do vírus causador da Síndrome Respiratória Aguda afetou todos os setores do país, incluindo a área da Educação. Desde então, as discussões acerca do Ensino a Distâncias (EaD) e Ensino Remoto (ER) têm recebido grande destaque por parte das entidades e órgãos responsáveis pela formulação das políticas públicas educacionais.

Com o surgimento da necessidade de adoção de medidas restritivas para a contenção do vírus, entre elas o distanciamento social, fez-se necessária a elaboração e implementação de novas estratégias que possibilitassem a continuidade das atividades escolares e acadêmicas longe das salas de aulas. Foi proposto então o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como alternativa temporária para a manutenção das atividades acadêmicas mediante a adaptação curricular para um ensino totalmente remoto ou de forma híbrida até que haja passado a crise sanitária atual (VALENTE et al., 2020).

A portaria de número 343 de 17 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), flexibilizou as disciplinas presenciais em andamento, permitindo a substituição por aulas que utilizem tecnologias de informação e comunicação como vídeo conferências, salas de aula virtuais, fóruns na internet, entre outros. Desde então, docentes e discentes precisaram se adaptar à essa nova realidade, tendo que aprender a utilizar estas tecnologias para possibilitar a construção e a troca de conhecimentos.

Este novo desafio frente ao cenário pandêmico atual, somado aos demais que a área da Educação já enfrentava como a falta de infraestrutura, a desvalorização do trabalho docente, entre outros, afeta o desenvolvimento de todas as áreas do saber e representa mais uma barreira a ser superada por alunos e professores na busca por um ensino de qualidade. No que diz respeito ao ensino de Ciências e ao ensino de Biologia, esta realidade não é diferente.

Após o período da Ditadura Militar e a redemocratização do Brasil, a LDB (Lei n. 9.394/96) foi reformulada e o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio que incluíam em seus contextos a área de Ciências da Natureza, composta pela física, a química e a biologia. Estes

documentos surgiram da tendência para a formulação de currículos nacionais com base na proposta de uma base nacional comum, prevista pela LDB.

Os PCN reforçam questões debatidas há décadas no ensino de Ciências como a interdisciplinaridade e a contextualização como estratégias para alcançar a aprendizagem significativa e a formação crítica e cidadã através da articulação integrada entre as disciplinas e a relação dos conteúdos a partir da realidade local do estudante (BRASIL, 1998). Preceitos também presentes, mesmo que com menor ênfase, na atual Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC) de 2018.

De acordo com Santos e Menezes (2020), o ensino de Ciências precisa se apresentar de forma atrativa e estimulante de modo a conduzir o estudante para a construção e consolidação do saber científico, permitindo a leitura e o entendimento do mundo ao seu redor. Isso requer, além da formulação de políticas educacionais, o pensamento crítico e reflexivo do professor acerca de sua prática docente no desenvolvimento de estratégias de ensino para atingir esse objetivo.

É indiscutível a necessidade de estratégias didáticas e pedagógicas pensadas e estruturadas para proporcionar ao estudante o estímulo necessário para o despertar científico e crítico. Metodologias ativas, a ludicidade, novas tecnologias da informação, a experimentação científica em sala de aula, são exemplos amplamente discutidos por profissionais docentes, órgãos educacionais e documentos norteadores e normativos para a educação como os PCN e a BNCC.

Considerando esta nova realidade imposta pela pandemia da COVID-19, em que a adaptação ao ERE se tornou o “novo normal” para a educação brasileira, e as dificuldades que o ensino presencial já enfrentava antes do surgimento do novo coronavírus. Com esse propósito o presente capítulo se faz necessário para discutir novas possibilidades para a adaptação de estratégias didáticas para o ensino de Biologia na modalidade remota.

2. O ENSINO DE BIOLOGIA NA MODALIDADE DE ENSINO PRESENCIAL

Durante a década de 60 a educação brasileira deu um importante passo rumo à ruptura do modelo tradicional e tecnicista de ensino através da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB), que instituiu a disciplina de Ciências, abrindo portas para a renovação no Ensino de Ciências no Brasil (TEIXEIRA, 2008). A lei propunha um ensino mais atualizado, propondo uma metodologia ativa, com aulas práticas e incorporando o processo de investigação científica na formação do indivíduo (TEIXEIRA, 2008).

Na década de 70 surgem diversos projetos nacionais de ensino, incluindo desde livros didáticos até a formulação de currículos oriundos da estreita relação entre escola e comunidade, que abrangiam uma ampla gama de concepções sobre o ensino de Biologia. Este período também correspondeu ao início do processo de despertar para a problemática ambiental, colocando a sociedade e a comunidade científica em alerta sobre os efeitos da humanidade sobre o meio ambiente. Segundo Teixeira (2008), a Ecologia e a Educação Ambiental começaram a ganhar relevância dentro do ensino de Ciências.

No entanto, entre as décadas de 1980 e 1990 a tendência tecnicista e organização enciclopédica se mantêm com forte influência no ensino de Ciências, caracterizando a Biologia como um ramo disciplinar de abordagem descritiva, privilegiando nomenclaturas, termos e classificações típicas do ensino tradicional. Selles e Ferreira (2005) assinalam que ao longo do século XX, o ensino de Biologia apresentou um padrão de ensino descritivo e memorístico sendo constantemente criticado por conta deste viés.

Com a reformulação da LDB em 1996 e a proposta de um currículo nacional comum, surgem os PCN em 1998, sobre os quais Teixeira (2008), destaca:

Entre as orientações difundidas pelos PCN e documentos complementares, que são potencialmente aplicáveis aos currículos de Biologia, estão: a adoção dos temas transversais, uma tentativa de minimizar a separação das disciplinas em áreas estanques e garantir o tratamento de temas sociais relevantes (ética, pluralidade cultural, saúde, consumo orientação sexual, meio ambiente etc.); a adoção de novos conceitos que demarcam o que se pretende dos alunos (competências e habilidades); a adoção de princípios integradores como a interdisciplinaridade e a contextualização; e, a escolha da tecnologia como tema capaz de contextualizar os conhecimentos e as disciplinas (TEIXEIRA, 2008, p. 38).

O ensino de Biologia é mais especificamente tratado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e complementados nos PCNs para Ensino Médio que apontavam para a intenção de orientar a construção de novos currículos.

Num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, estar formado para a vida significa mais do que reproduzir dados, determinar classificações ou identificar símbolos. Significa: saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir; enfrentar problemas de diferentes naturezas; participar socialmente, de forma prática e solidária; ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado. (BRASIL, 2002, p.9).

A exigência da reorganização dos conteúdos e metodologias explicitados nos documentos delinearam a construção de novas estratégias para a condução da aprendizagem de Biologia no ensino, sugerindo a utilização de ferramentas pedagógicas

diversificadas, uma vez que a ciência e a tecnologia estão inseridas no cotidiano de alunos e professores.

Um bom exemplo são as atividades práticas que configuram estratégias pedagógicas eficientes na contribuição para essa relação entre prática e teoria em um mesmo contexto. Os laboratórios de Ciências têm sido considerados um importante espaço para o desenvolvimento de aulas experimentais e como essenciais na promoção do estímulo e do interesse dos estudantes.

Além disso, para Gonçalves, Silva e Vilardi (2020, p. 276), o espaço diferenciado da sala de aula possibilita estimular a participação dos estudantes, permitindo o contato com os materiais dispostos, explorando sua curiosidade, possibilitando ao aluno exercer o protagonismo no processo de ampliação e apropriação dos conhecimentos científicos.

Contudo, não é necessário um laboratório equipado para a realização de aulas práticas ou atividades de experimentação científica. A sala de aula formal representa um espaço capaz de ser adaptado dependendo da atividade ou da metodologia pretendida. No entanto, a falta de infraestrutura e de disposição de recursos materiais por parte das escolas configura um fator que, por vezes, acaba inibindo o professor na realização deste tipo de atividade ou obrigando que os materiais sejam adquiridos com seus próprios recursos.

Outro ponto importante é a necessidade de formação permanente para professores e professoras. Apesar das recentes discussões e pesquisas desenvolvidas na área, os profissionais docentes atuantes no ensino básico ainda apresentam dificuldade em lidar com novas metodologias e se desvencilhar do método tradicional de ensino, seja por desconhecimento, falta de segurança ou falta de tempo para buscar uma formação continuada.

Um dos pontos em destaque a ser levantado na esfera do ensino presencial é a falta de infraestrutura das escolas públicas brasileiras, o que também representa uma grande dificuldade na mudança do cenário para o ensino de Biologia. A falta de laboratórios nas escolas, ou laboratórios com equipamentos obsoletos ou sem manutenção e falta de acesso à internet de qualidade são problemas que acabam por desencorajar docentes a repensar e modificar suas práticas em sala de aula.

Entre avanços e retrocessos, o ensino de Biologia na modalidade presencial enfrenta seus próprios desafios e barreiras na promoção de um modelo de ensino para a formação crítica, científica e cidadã. Neste cenário de pandemia que enfrentamos atualmente, novas barreiras se erguem e é preciso pensar, discutir e criar alternativas para a adaptação e superação dos problemas atuais com investimento em formação de professores, novas metodologias em tempo de isolamento social e infraestrutura física e digital para as escolas.

3. O ENSINO DE BIOLOGIA REMOTO NO CURSO DE LICENCIATURA

No ensino superior, o ensino de biologia de forma remota, possui uma metodologia mais teórica. Slides são utilizados para demonstrar sistemas que necessitam de uma representação visual. Entretanto, o ensino superior sentiu essa carência de trabalhar os conteúdos de forma mais lúdica, a fim de que os licenciandos reproduzissem as dinâmicas posteriormente ao assumir turmas na educação básica.

É importante propiciar um ensino de biologia dinâmico, ainda que de forma remota. Proporcionar uma aproximação com o contexto escolar se torna cada vez mais importante na formação do licenciando. Um fato de destaque é que no ensino superior torna-se mais fácil o entendimento, se comparado com a educação básica, pois o discente do ensino superior, encontra-se mais independente na aquisição de conteúdos, por assimilação e interpretação abrangente.

Maradino et. al (2009) afirmam que a constituição do ensino de Biologia precisa ser estudada não apenas tendo como referência às finalidades das Ciências Biológicas, mas também às particularidades do contexto escolar. Por isso, a necessidade de cada vez mais cedo o futuro licenciando entrar na realidade da escola, para verificar e aperfeiçoar o seu trabalho docente que está em formação.

Projetos de extensão e programas como o PIBID e o Residência Pedagógica contribuem para a aproximação do mundo da academia com as práticas pedagógicas realizadas na escola. Mas como em tempos de pandemia, de isolamento social, todos, inclusive os professores atuantes na educação básica, estão aprendendo, foi preciso reformular os planos de ensino dos componentes curriculares das licenciaturas para que pudessem aproximar essa realidade.

Foi então, que o trabalho com o uso de vídeos, leitura de artigos e construções de planos de aula e de trabalho aproximaram o futuro licenciado da realidade escolar. Contudo é importante salientar que a experiência do docente de ensino superior ter experiência na educação básica, pois assim contribui com exemplos que possam facilitar o aperfeiçoamento do discente.

5. COMO ESTRUTURAR MODELOS E DINÂMICAS VIRTUAIS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA REMOTO?

Ao propormos novas discussões sobre dinâmicas virtuais destinadas ao ensino de Biologia, primeiramente é interessante que façamos reflexões sobre a crescente utilização dos meios digitais e das TICs na potencialização do ensino e da aprendizagem. “As tecnologias de informação e de comunicação (TIC) podem constituir um elemento valorizador das práticas pedagógicas, já que acrescentam, em termos de acesso à informação, flexibilidade, diversidade de suportes”(MARTINHO; POMBO, 2009, p. 528.)

Com novas formas de comunicação e de variadas estratégias pedagógicas, diferentes cenários podem ser projetados em nosso país e no mundo inteiro. A apropriação, por parte dos docentes, sobre elementos que se referem ao “mundo tecnológico” vem crescendo devido ao momento pandêmico que vivenciamos atualmente.

O desenvolvimento de materiais didáticos para a sala de aula virtual – objetos de aprendizagem, conteúdos digitais, hiperdocumentos, sites educativos, blogs etc. – constitui, portanto, uma necessidade fundamental para subsidiar o trabalho docente em situações de exploração pedagógica (SANTOS, 2011, p. 315).

É necessário ressaltar que a partir de acontecimentos como os evidenciados recentemente, como a dificuldade apresentada por parte dos docentes no emprego de dinâmicas virtuais, sejam oferecidas múltiplas formações docentes, que visem suprir essa fragilidade.

Mesmo diante das adversidades, os meios de comunicação e os meios digitais apresentam novos paradigmas que complementam os ideais que acreditam em uma aprendizagem voltada a autonomia, autoconfiança e criticidade. “Espera-se que a produção de conhecimento possa ser o resultado de um processo coletivo, como, por exemplo, em comunidades de construção de conhecimento” (ARAÚJO; LUCENA FILHO, 2005, p. 330).

As tecnologias de informação e de comunicação (TICs) são capazes de fomentar a valorização de diferentes práticas pedagógicas que buscam a aproximação e a interatividade dos discentes. Quando nos voltamos ao ensino de Ciências, surgem inúmeras possibilidades para a construção de novos métodos com foco na aprendizagem. O potencial das TICs, quando utilizadas no ensino das ciências, está relacionado com a reestruturação do currículo e a redefinição das pedagogias de ensino (MARTINHO; POMBO, 2009, p.529).

Ao ensino de Ciências destina-se o desenvolvimento de importantes habilidades, a aprendizagem de conceitos científicos e sua empregabilidade no meio social é dos tantos objetivos a serem buscados nessa área. Quando nota-se como a variedade de recursos disponíveis na internet, através de softwares educacionais, dispositivos digitais e sites online, pode impulsionar o ensino e uma aprendizagem baseada na autonomia, novos

cenários podem ser idealizados. Em relação à utilização da Internet, no ensino das ciências como fonte de informação e meio de interações que possibilita atividades de aprendizagem autênticas e um maior envolvimento e controle das aprendizagens por parte dos alunos (MARTINHO; POMBO, 2009, P. 530).

Com a utilização de instrumentos digitais espera-se que haja uma modificação na dinâmica da escola e nas formas de ensinar. As modificações dos papéis dos docentes e discentes propiciam metodologias diferentes das conhecidas como “tradicionais”. Santos (2011, p. 313), discorre sobre as comunidades de aprendizagem virtual.

Explorando a principal característica das redes digitais, verifica-se que o formato de comunidades de aprendizagem em rede, nas quais alunos e professores interagem rizomaticamente, é o que mais tem logrado sucesso nas experiências de educação on-line. (SANTOS, 2011, P. 313).

Explorando a criatividade, é possível inovar através de diversas práticas como: jogos online, Kahoot e Socrative, são ótimas sugestões, fóruns de debates, simulações de experiências voltadas a área da Ciência da Natureza podem ser elaboradas com o PhET, ele pode ser baixado através da loja de aplicativos do celular ou através do site no computador dos docentes e discentes.

Diante disso, entende-se que a aprendizagem no ambiente virtual fortalece as concepções de que o estudante não é figura passiva nesse processo, tornando-se ativo e responsável pela construção de seus conhecimentos. O discente não é mais apresentado como coautor de sua aprendizagem e sim como produtor dela, junto ao docente. Por meio desses métodos e com o auxílio de diferentes dinâmicas no meio virtual é possível projetar um novo horizonte e uma nova escola.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Biologia é a disciplina da área de Ciências da natureza que abrange em maior quantidade o número de estudantes nas licenciaturas e também na educação básica, encontra-se professores de biologia, com mais facilidade, se comparado com química e física. Logo, a biologia engloba as ciências naturais em um campo mais familiar para a sociedade em geral.

A transposição dos efeitos de biologia em aplicação lúdica, foram adaptadas para um ensino remoto mais dinâmico e contextualizado. A literatura digital contribuiu para que os docentes utilizassem as metodologias ativas neste processo. Espera-se que os profissionais da educação básica, que possuem turmas com acesso à internet e aparelhos

digitais, tenham utilizado metodologias disponibilizadas para que a qualidade do ensino tenha sido mantida.

Já no ensino superior a ideia é que tenha ocorrido a formulação de projetos, em um ensino mais sistemático. Neste sentido, aprofundando-se em recursos midiáticos, retirando em partes, a limitação remota dos discentes, promovendo uma equidade em trabalhar a biologia de forma clara, com qualidade e eficiência.

Por fim, este capítulo destacou a presente necessidade de um ensino de biologia com qualidade, seja ele na formação inicial como continuada, uma vez que, neste ano pandêmico, todos aprendemos. Considera então, através desta experiência de que cada vez a aproximação do contexto escolar, leituras do mundo da ciência, contextualização fazem parte do ensino de biologia e para tanto, é necessário investir em cursos de formação para enfatizar tais itens no aperfeiçoamento do trabalho docente.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Luiz HL; LUCENA FILHO, Gentil J. Comunidades virtuais de aprendizagem: novas dinâmicas de aprendizagem exigem novas formas de avaliação. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2005. p. 329-339.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

GONÇALVES, Francisca Helen Cardoso; SILVA, Ana Carolina Araújo da; VILARDI, Luisa Gomes de Almeida. **Os desafios na utilização do laboratório de ensino de Ciências pelos professores de Ciências da Natureza**. Revista Insignare Scientia - RIS, vol. 3, n. 2, p. 174-291, 2020.

MARADINO, Martha; SELLES, Sandra E.; FERREIRA, Márcia Serra. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINHO, Tânia; POMBO, Lúcia. **Potencialidades das TIC no ensino das Ciências Naturais – um estudo de caso**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 8, n. 2, p. 527-538, 2009.

SANTOS, Gilberto Lacerda dos. **Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas**. Educação e pesquisa, v. 37, n. 2, p. 307-320, 2011.

SANTOS, Lucelia Rodrigues dos; MENEZES, Jorge Almeida de. **A experimentação no ensino de Química: principais abordagens, problemas e desafios**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, v. 12, n. 26, p. 180-207, 2020.

SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais**. In: AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; SELLES, Sandra Escovedo; MARANDINO, Martha; FERREIRA, Marcia Serra. Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa, Niterói: Eduff, 2005.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. **Pesquisa em ensino de Biologia no Brasil [1972-2004]: um estudo baseado em dissertações e teses**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 413p, 2008.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; MORAES, Érica Brandão de; SANCHEZ, Maritza Consuelo Ortiz; SOUZA, Deise Ferreira de; PACHECO, Marina Caroline Marques Dias. **O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente**. Research, Society and Development, v. 9, n. 9, p. 1-13, 2020.

CAPÍTULO 09

DESENVOLVENDO ETAPAS SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS NO ENSINO REMOTO

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

MARIA JOSÉ BALTAR DE AZAMBUJA

Professora da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre-RS

SALETE PEREIRA ZANELLA

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

CAMILA PEREIRA BURCHARD

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

ANDRIELLI VILANOVA DE CARVALHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

KARINA BRACCINI PEREIRA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

BÁRBARA VIERO DE NORONHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá-AC

JORGE NILTON BRAGA MENDES

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo - RS

RESUMO: A pandemia provocada pelo Covid-19 ocasionou um impacto em diversos contextos de nossa sociedade, afetando até mesmo a educação. Frente a isso, as escolas necessitaram reorganizar as dimensões educacionais para que as aulas fossem ministradas de maneira remota. Dessa forma, a presente proposta do capítulo, torna-se relevante para a comunidade acadêmica, a fim de que possa ser aplicada a outras conjunturas, compartilhando os saberes construídos em perspectivas distintas. Uma vez que, os recursos digitais estão cada vez mais intrínsecos à realidade humana, necessitando que estejam incluídas nas práticas educacionais. A necessidade de articular as bases do ensino remoto entre as etapas síncronas (aula virtual em tempo real) e assíncronas (atividades que não ocorrem em tempo real). Tal dinâmica proporciona um desenvolvimento melhor do ensino remoto, atingindo realmente uma proposta educativa interativa. O capítulo é fundamentado em concepções de docentes a partir de uma revisão bibliográfica na literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto; Etapas; Diferenciação.

ABSTRACT: The pandemic caused by Covid-19 has had an impact on various contexts in our society, affecting even education. Faced with this, schools needed to reorganize the educational dimensions so that classes were taught remotely. In this way, the present proposal of the chapter becomes relevant for the academic community, so that it can be applied to other situations, sharing the knowledge constructed in different perspectives. Since, digital resources are increasingly intrinsic to human reality, requiring them to be

included in educational practices. The need to articulate the bases of remote education between synchronous steps (virtual class in real time) and asynchronous steps (activities that do not occur in real time). Such dynamic provides a better development of remote education, really reaching an interactive educational proposal. The chapter is based on teachers' conceptions from a literature review on the literature.

KEYWORDS: Remote teaching; Phases; Differentiation.

1. INTRODUÇÃO

O isolamento social, com a conseqüente suspensão das aulas presenciais causadas pela chegada do novo coronavírus no Brasil e no mundo, promoveu grandes transformações no setor educacional.

Professores da educação básica e ou ensino superior tiveram que promover adaptações na maneira de transmitir os conteúdos aos alunos. Aulas presenciais passaram a ser fornecidas virtualmente, surge então, o ensino remoto emergencial como forma de garantir a continuidade das aulas.

O ensino remoto trouxe um enorme benefício aos alunos em relação a flexibilização de tempo, espaço, economia entre outros, por ser uma forma dinâmica e inovadora de estudo.

Para qualificar o processo de ensino e aprendizagem, no período de aulas remotas, as ferramentas síncronas e assíncronas foram recursos importantes utilizados pelos professores, já que elas permitem uma interação em tempo real entre docentes e discentes.

De acordo com Carneiro (2020), a escolha por atividades síncronas ou assíncronas está vinculada à observação dos objetivos educacionais da disciplina e compete ao docente estabelecer os critérios de escolha dos recursos.

Longe da sala de aula o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ganhou protagonismo com características do mundo digital, assim os formatos de aulas síncronas e ou assíncronas passaram a ser essenciais no ensino remoto, porém, não se pode esquecer que a mediação no AVA está alicerçada no professor.

Gadotti (2000) afirma que o docente é um mediador do conhecimento e interage com o discente, que é o sujeito de seu conhecimento.

Desse modo, a mediação pedagógica é fundamental para o ensino e aprendizagem no AVA, pois, o professor é quem irá auxiliar e direcionar o aluno na utilização das ferramentas adequadas para a construção de seu conhecimento.

A importância de uma flexibilidade no ensino remoto, a diferenciação de etapas síncronas e assíncronas e a consequente articulação para o aumento do rendimento remoto, bem como a mediação da aprendizagem por meio dos ambientes virtuais, foram objetos de pesquisa bibliográfica deste estudo e serão detalhados ao longo do artigo.

2. A IMPORTÂNCIA DE UMA FLEXIBILIDADE NO ENSINO REMOTO

Como mencionamos acima, a pandemia do novo coronavírus obrigou os sistemas de ensino a fechar as portas de suas escolas para o ensino presencial, e tudo isso ocorreu de forma muito rápida, sem que professores e alunos tivessem tempo de se preparar para uma nova forma de se conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

A educação por ser um dos serviços essenciais, não poderia ficar parada completamente, e nem por muito tempo, pois se assim acontecesse, os prejuízos no campo educacional seriam enormes e irreversíveis. A escola precisava se reinventar, encontrar uma forma, uma estratégia, um caminho de continuar sua jornada inspirando e transformando a vida de pessoas que por ela são alcançadas.

E foi isso que aconteceu, ela não recuou, não se esquivou, não se furtou a sua obrigação e dever. Professores e alunos se lançaram ao novo e incerto Ensino Remoto Emergencial, os resultados ninguém poderia prever, pois não houve tempo para se preparar, para fazer formação continuada, para aprender a usar as tecnologias digitais como instrumentos pedagógicos tanto por docentes como por discentes.

A sala de aula, pensada e planejada para comportar professores e alunos em um diálogo acalorado e rico em interações interpessoais, foi repentinamente substituída por um ambiente solitário à frente de um computador, celular ou tablet.

É preciso destacar que nem todos os alunos têm ou tiveram acesso com facilidade às tecnologias digitais e a internet, ferramentas indispensáveis para essa nova modalidade de ensino. Portanto, é preciso que haja bom senso por parte dos sistemas de ensino, quanto à forma de ensinar e avaliar seus alunos no Ensino Remoto Emergencial, haja vista que nem todos os alunos conseguiram se adaptar satisfatoriamente a esse sistema.

Segundo Lucksi (2005, p. 33) “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Nesse sentido, considerando a realidade e as peculiaridades onde cada aluno está inserido, é importante que o Ensino Remoto Emergencial seja flexibilizado visando contemplar todos os alunos que nele estão inseridos.

Como tudo é muito novo e estamos passando por um processo de reinvenção e de adaptação, onde o professor faz sua mediação por meios digitais, conteúdos são disponibilizados através de aplicativos e ferramentas também digitais, muitos discentes não têm como permanecer inseridos diariamente nesses ambientes virtuais por falta da oferta de equipamentos e internet de qualidade.

Na educação presencial a avaliação e retomado dos conteúdos são instantâneos e o professor está sempre ao alcance do aluno; na EAD as plataformas, professores e alunos já foram previamente capacitados e tecnologicamente preparados para poder estar ali inseridos e interagindo; No Ensino Remoto Emergencial é preciso que se use de múltiplas formas de transmitir o conteúdo e de avaliar o aluno para que todos sejam contemplados em suas particularidades.

3. DIFERENCIAÇÃO DE ETAPAS SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS

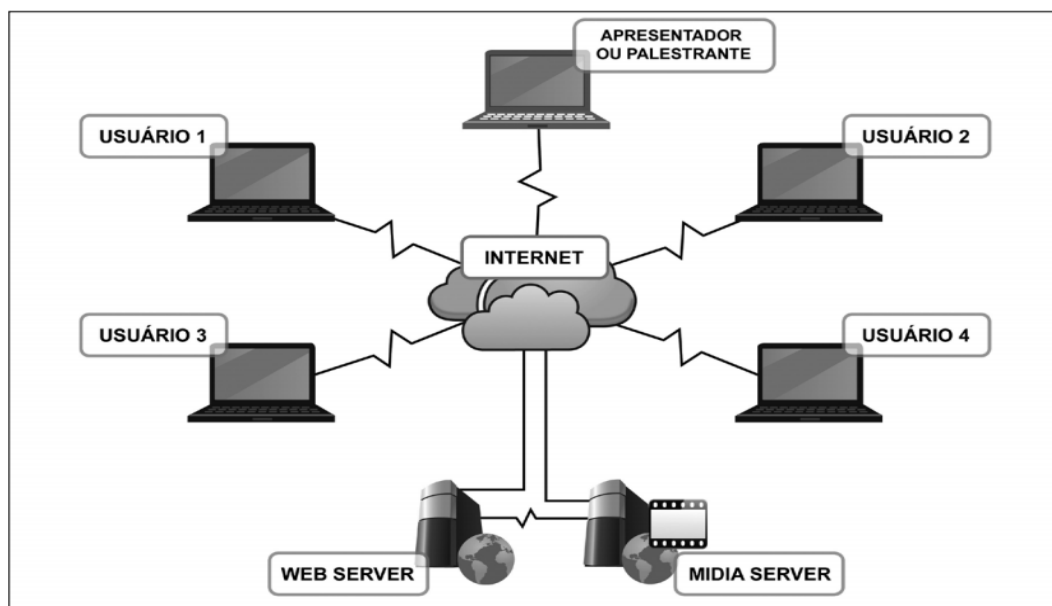
O Ensino Remoto Emergencial (ERE), implantado nas instituições de ensino quando possuidoras de ferramentas como: Moodle, Canvas, Classroom, etc; poderiam também usufruir de outros recursos. Com efeito, este novo ensino aplicado ao ensino básico, médio e superior contemplou duas formas de interação aluno-professor a fim de mediar as aulas, bem como auxiliar no ensino-aprendizagem.

A mediação dar-se-á através de ferramentas assíncronas (interação indireta) e síncronas (interação instantânea), configurando etapas assíncronas e síncronas. Na verdade elas já existiam nas aulas presenciais, pois sempre se usava alguma ferramenta tipo whatsapp, sms ou e-mail, tradicionalmente ferramentas assíncronas. A aula presencial compara-se com a aula síncrona, ou ao vivo; ou uma atividade síncrona. Conforme a minha transposição ilustrativa, o ensino remoto tem duas etapas propriamente: assíncrona e síncrona, e não é possível dizer qual precede a outra, porém depende do docente esta decisão.

Na etapa síncrona (Figura 1), ou seja, aquela cuja interação entre os participantes da aula ocorre de maneira simultânea mediante uma ferramenta como Meet, Zoom, etc. Em geral, principalmente com a utilização de plataformas e de sites de videoconferência, professores e alunos conectam-se ao mesmo tempo para o momento de aprendizagem. Nessas interações as aulas parecem-se mais com aulas presenciais, seja trabalhando juntos na resolução de tarefas, atividades e na troca experiências, de modo que a etapa síncrona ou ensino síncrono é a aplicação online que mais assemelha-se a um dia normal

na escola, a única restrição será a própria capacidade de transmissão e da velocidade da internet.

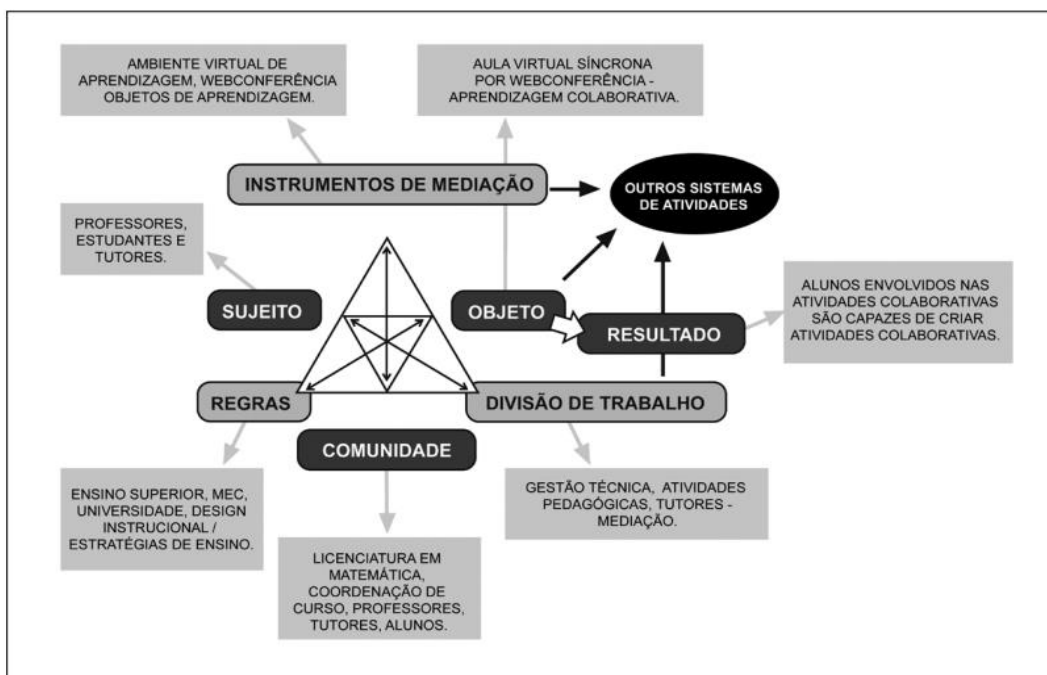
Figura 1 - Estrutura Webconferência Síncrona



Fonte: (DOTTA, 2014).

Na etapa assíncrona, não depende da sincronia e da simultaneidade. Aqui o professor está obrigado fornecer conteúdo, atividades e roteiro de estudos; que podem ser postados ou lançados para os alunos mediante uma plataforma do sistema de ensino ou ainda de um LMS – Learning Management System, ou Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem, conhecido como AVA. Podemos enfatizar que o e-mail, é uma ferramenta importante nesta etapa, e também que os alunos podem trabalhar ou estudar no seu tempo e disponibilidade.

Figura 2 - Sistema de Atividade Aula Virtual por Webconferência Multimodal e Multimídia



Fonte: (DOTTA, 2014).

Na (Figura 2) observamos o processo de integração entre as atividades síncronas e assíncronas. A interação envolvente entre: sujeito, objeto, comunidade, quando possui bom alicerce em instrumentos de mediação, divisões de trabalhos e delegações de funções, respeitando regras, atingimos ótimos resultados ao longo do processo.

Entretanto podemos concluir que na etapa assíncrona, segundo Vygotsky (GOMES, p.13), a interação social influencia na aprendizagem e conseqüentemente no desenvolvimento dos indivíduos. Assim, no momento de realizar uma atividade, as capacidades mentais do indivíduo não serão os únicos fatores envolvidos, o conhecimento prévio e as interações que ocorrerão entre os envolvidos irão, igualmente, influenciar na realização da atividade.

5. PLATAFORMAS SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS

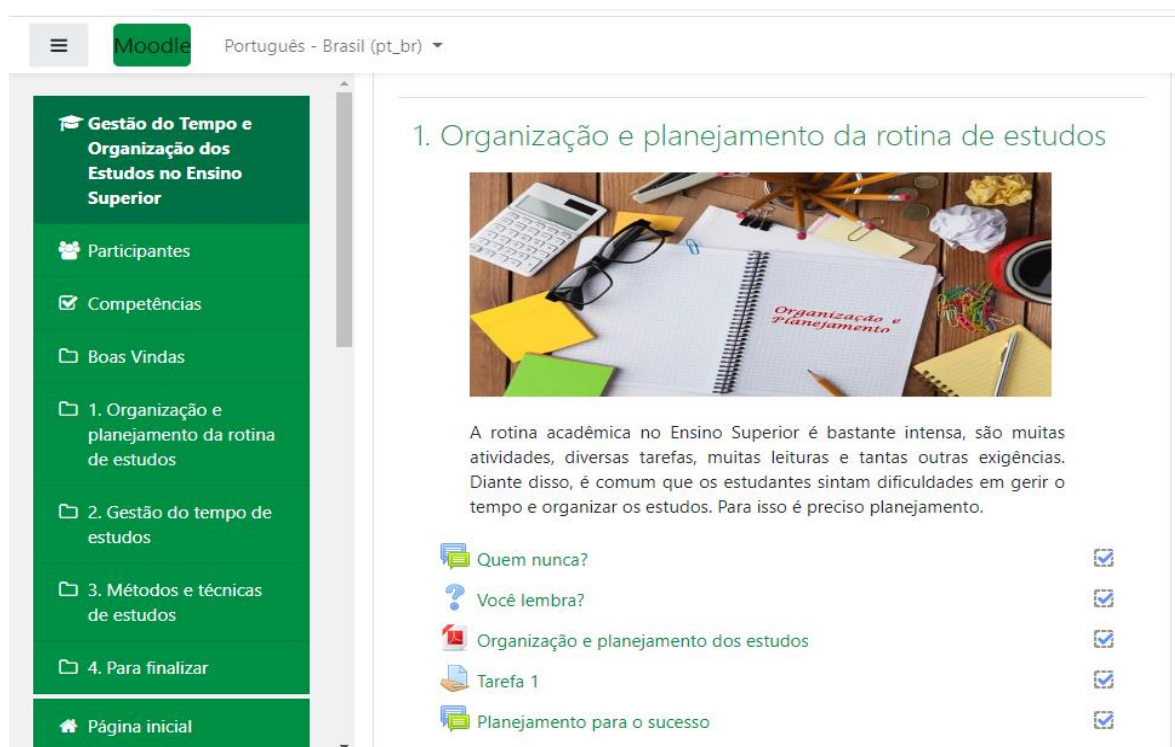
Algumas plataformas, principalmente particulares, possuem um sistema integrado de suporte para atividades síncronas e assíncronas, para exemplificar, podemos citar as instituições de ensino particulares. O ensino digital oferecido, geralmente, possui na mesma plataforma, utilidades onde o docente pode mediar etapas em tempo real (síncronas), ou atividades a serem desenvolvidas posteriormente pelo aluno, ou em equipe, com maior flexibilidade de tempo e autonomia (assíncronas).

Algumas instituições públicas também utilizam plataformas digitais, mediadas até mesmo no ensino presencial, como o exemplo da (Figura 3) da plataforma Moodle. Tal

plataforma, permite uma boa organização dos conteúdos, e muitos recursos acessíveis para disponibilizar mídias e atividades, contudo, é uma plataforma voltada para atividades assíncronas.

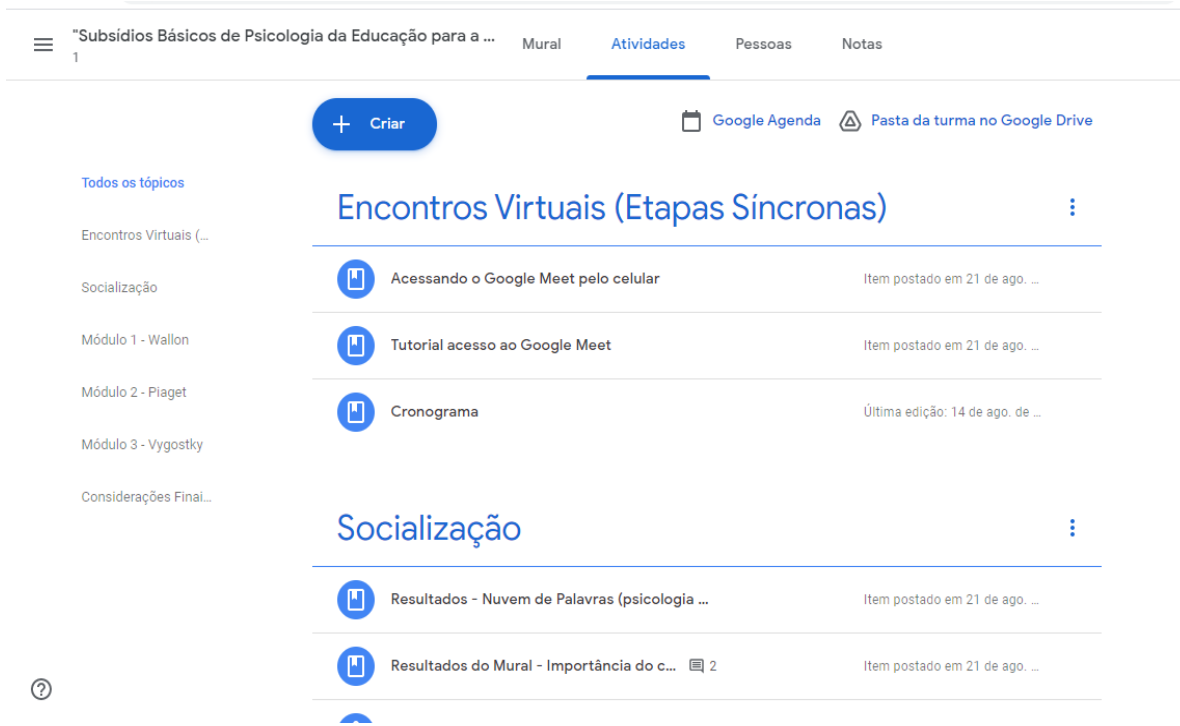
No Ensino Remoto Emergencial, as plataformas mais utilizadas, foram o Google Classroom (Google Sala de Aula) conforme ilustra a (Figura 4), e o Google Meet, conforme apresenta a (Figura 5). O dinamismo entre as duas plataformas é essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois o Google Classroom, é voltado para as atividades assíncronas, e o Google Meet para atividades síncronas. As duas possibilidades foram intensificadas na educação básica e no ensino superior com o advento da pandemia. O desempenho se dá, pela facilidade de utilização das duas plataformas e a complexidade de manuseio.

Figura 3 - (AVA) Moodle



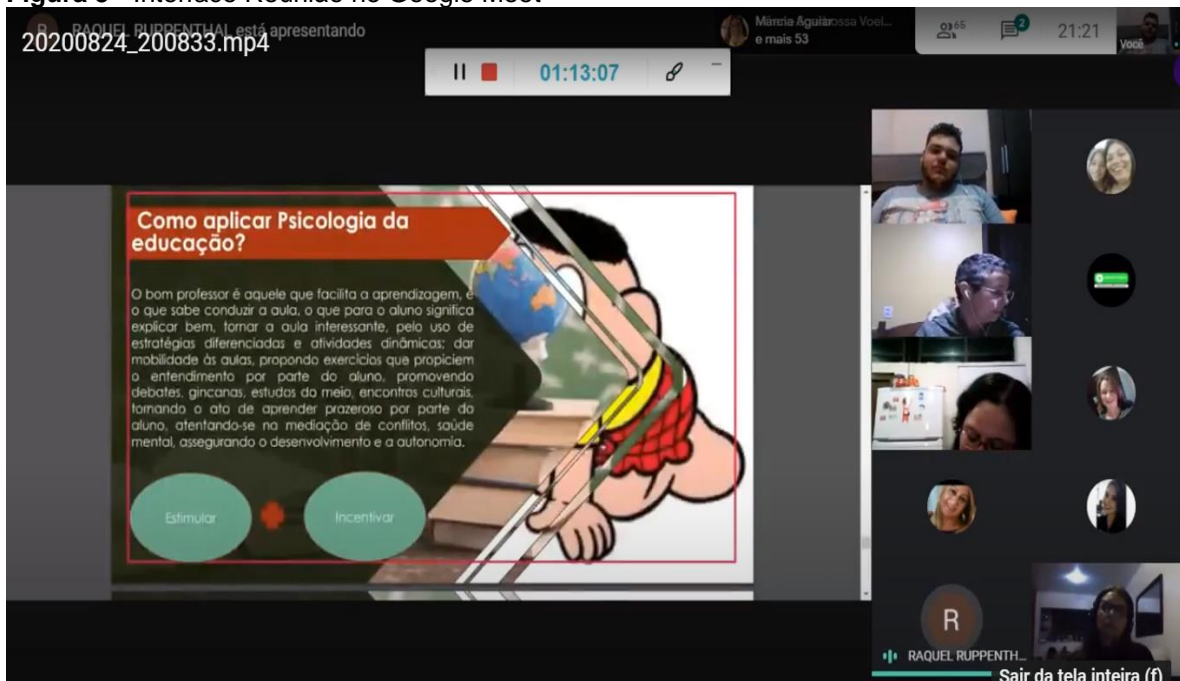
Fonte: Autores.

Figura 4 - Interface Atividades Google Classroom



Fonte: Autores.

Figura 5 - Interface Reunião no Google Meet



Fonte: Autores.

6. SISTEMATIZANDO OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGENS (AVAs) COM A NECESSIDADE DA ATUALIZAÇÃO DOCENTE

Os recursos digitais estão tendo grande visibilidade no campo educacional, aliados as metodologias possuem inúmeras possibilidades para desenvolver atividades didáticas, pedagógicas e lúdicas, pois possuem características que facilitam o processo de ensino aprendizagem como já destacado por Moran (2017), as tecnologias nos trazem a flexibilidade e caminhos que auxiliam a desenvolver no aluno as competências cognitivas e socioemocionais, integrando todas as formas de aprendizagem. O mesmo autor enfatiza que as tecnologias digitais aliadas as metodologias ativas:

[...] ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços, de tempos; monitoram cada etapa do processo, visibilizam os resultados, os avanços e dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais através de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria, (MORAN, p.4, 2017).

Neste caminho, a educação faz um movimento ao encontro das tecnologias digitais por meio dos ambientes virtuais de aprendizagens (AVAs), que promove a aprendizagem colaborativa e a interatividade, auxiliando no processo democrático, logo tornando a educação mais inclusiva (SOUZA, 2014). Essa interação envolve o processo avaliativo, seja avaliação diagnóstica, formativa ou somativa, assim como no ambiente presencial, o virtual também possui suas peculiaridades, por isso, é necessário saber quais metodologias mais adequadas para um determinado ambiente de aprendizagem.

O momento atual exige dos professores a constante atualização e aprimoramento em relação às mídias educacionais, com isso, surgem novas necessidades para atender as demandas, principalmente no que tange à formação continuada dos professores atuantes e futuros professores. É notório, que as circunstâncias atuais trouxeram inúmeros desafios a educação, acelerando a vida de educadores e estudantes, ainda que as tecnologias digitais propiciam uma gama de possibilidades no desenvolvimento de atividades síncronas ou assíncronas, é preciso de acordo com Goedert (2009), promover uma leitura crítica do mundo e uma melhor compreensão do poder e do papel dos veículos de informação e comunicação.

Há tempos o processo de formação continuada vem sendo discutido por diferentes autores, seja no sentido de reformular o trabalho docente qualificando e subsidiando a prática educativa, nos desafios enfrentados ao longo do percurso ou ainda sobre as políticas educacionais de formação continuada que busca entre suas metas a valorização dos profissionais da educação (FREIRE, 1996), (SAVIANI, 2000), (CARVALHO; MORORÓ, 2017).

Neste caminho , conforme Oliveira e Leiro (2019):

A formação de professores apresenta lacunas que passam pelas normas jurídicas que a regulamentam, pela gestão da educação, pelas experiências formativas e pela atuação profissional, e por isso, o tema da formação docente, na contemporaneidade, representa um dos grandes desafios enfrentados pela gestão pública deste país (OLIVEIRA; LEIRO, p.2, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB) estabelece em seus artigos 80 e 87 a modalidade de educação a distância, propondo a realização de programas que possam ofertar a capacitação para todos os professores em exercício, fazendo uso dos recursos da educação a distância. Atualmente a Política Nacional de Educação inseriu metas a serem cumpridas de 2014 a 2024, e dentre elas destacamos as metas 15 e 16 que visam a valorização dos profissionais da educação desde a formação inicial.

Com a explosão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) emerge uma nova forma de se ensinar e aprender, a modalidade de ensino EAD, capaz de dar suporte e promover a interação entre educadores e estudantes, tanto na disponibilidade de materiais de apoio às aulas presenciais quanto a distância, dessa forma contribui com as diferentes formações, inclusive com a formação continuada de professores. No entanto, mais do que nunca faz-se necessário estreitar o vínculo entre ensino superior e ensino básico para que juntos construam o novo perfil do educador com o domínio de novos espaços educativos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Etapas síncronas e assíncronas no ensino remoto, mostraram-se capazes de otimizar a mediação da aprendizagem na pandemia. As duas metodologias distintas, formam uma combinação perfeita. Se analisarmos de forma isolada, as etapas síncronas individualmente, são importantes, mas o tempo de estudos somente em tempo real, não é suficiente para que o conhecimento seja efetuado corretamente. Já ao analisarmos as etapas assíncronas como único recurso, entendemos que o aluno com tanta autonomia, carece de uma mediação docente na realização de atividades.

A integração de jogos neste processo, softwares digitais, aumentam com rendimento muito maior nestas etapas, o efeito lúdico no ensino remoto. Os demonstrativos dessa análise em revisão bibliográfica, é interessante para uma futura investigação sobre os efeitos de um ensino remoto, mais aprimorado em recursos interativos, garantindo que o

lúdico seja aplicado no presencial e digital, articulando maior inteligência entre as etapas síncronas e assíncronas.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Mara Lúcia Fernandes. **Ensinar e aprender com tecnologias**. 2020. (57m50s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BJ6X1fl8Fi4&t=2578s> Acesso em 03. jan. 2021.

CARVALHO, M. P.; MORORÓ, L. P. **A Legislação sobre a formação continuada de professores em Vitória da Conquista** - BA. XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, Campus da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em Vitória da Conquista. 2017. Acessado em 7 de Agosto, 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229299287.pdf>.

DOTTA, S. **Aulas Virtuais Síncronas: Condução de webconferência multimodal e multimídia em Educação a Distância**. São Paulo: UFABC, 2014.

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

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOEDERT, L. **Práticas de mediação pedagógica online em interlocução com o modelo de comunidade de inquirição**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação (Especialidade Tecnologia Educativa). Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2019. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/64649>. Acesso em 10 Agos. 2020.

GOMES, Alex Sandro. **Computadores ou computação: a noção de ubiqüidade no ensino da matemática**. Centro de Informática, UFPE. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Alex_Gomes2/publication/269819124_Computadores_ou_computacao_a_nocao_de_ubiquidade_no_ensino_da_matematica/links/549789310cf20f487d31680b/Computadores-ou-computacao-a-nocao-de-ubiqueidade-no-ensino-da-matematica> Acesso em: dezembro de 2020.

LUCKSI, Cipriano. **A avaliação educacional: pressupostos conceituais**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 7 (24): 5-8, 1978.

MORAN, J. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. In: YAEGASHI, Solange et al. (Orgs.). *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 10 Agos. 2020.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A.C.R. **Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco**. Pro-Posições, Campinas, SP, V. 30. Acessado em 07, Agos, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/0103-7307-pp-30-e20170086.pdf>. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUZA, T.E.S. **Avaliação em educação a distância: concepções e possibilidades**. REVASF, Petrolina, PE, vol. 4, n. 6, p. 158-170, dez. 2014.

WYGOSTKY, L.S. **Formação Social da Mente**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CAPÍTULO 10

LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO REMOTO: DESENVOLVENDO APLICAÇÃO E EFICIÊNCIA

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

SALETE PEREIRA ZANELLA

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

CAMILA PEREIRA BURCHARD

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

ANDRIELLI VILANOVA DE CARVALHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

BÁRBARA VIERO DE NORONHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

MARIA JOSÉ BALTAR DE AZAMBUJA

Professora da Secretaria Municipal de Porto Alegre-RS

KARINA BRACCINI PEREIRA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

JORGE NILTON BRAGA MENDES

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo - RS

RESUMO: Com o avanço em massa das tecnologias e mídias digitais, uma grande parcela de professores e alunos carece do domínio em aplicação de tais tecnologias. O conceito de letramento digital é muito amplo, quando imaginamos que um indivíduo letrado digitalmente possui subsídios autônomos para um desenvolvimento dos recursos digitais. Por conseguinte, este trabalho oferece uma revisão bibliográfica, compondo a definição de letramento digital, apresentada pela literatura científica. Assim como, o entendimento da alfabetização digital, como primeira etapa deste processo, o desenvolvimento deste processo em geral, salientando os desafios, bem como, as vantagens no processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos que interagem com uma educação que utiliza tecnologias digitais. O ensino remoto, também foi fruto de um resultado de alfabetização e letramento digital, ainda que de forma emergencial, muitos com poucas experiências, mas o pouco conhecimento e domínio das tecnologias, contribuiu para que a educação não fosse interrompida.

PALAVRA-CHAVE: Letramento digital; Tecnologias digitais; Ensino e aprendizagem; Ensino Remoto.

ABSTRACT: With the massive advance of technologies and digital media, a large portion of teachers and students lack mastery in the application of such technologies. The concept of digital literacy is very broad, when we imagine that a digitally literate individual has autonomous subsidies for the development of digital

resources. Therefore, this work offers a bibliographic review, composing the definition of digital literacy, presented by the scientific literature. As well as, the understanding of digital literacy, as the first stage of this process, the development of this process in general, highlighting the challenges, as well as, the advantages in the teaching and learning process of teachers and students who interact with an education that uses digital technologies. Remote Education was also the result of digital literacy and literacy, albeit in an emergency way, many with little experience, but little knowledge and mastery of technologies, contributed to the education not being interrupted.

KEYWORDS: Digital literacy; Digital technologies; Teaching and learning; Remote Teaching.

1. INTRODUÇÃO

Com o advento da pós-modernidade, a sociedade passou por mudanças significativas na forma de ver, compreender e intervir no mundo. No campo educacional não foi diferente, houve e está havendo uma grande revolução na forma de se fazer educação.

Hoje vivemos na era da comunicação instantânea, onde o conhecimento e a informação são produzidos, acompanhados, acessados, e discutidos de forma digital, momentaneamente, pelas telas de computadores, celulares e tablets através da internet.

A educação, que tem como premissa responder às demandas da sociedade onde está inserida, tem como finalidades, segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (1996), o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, uma das finalidades da educação do século XXI, é preparar seus alunos para fazer uso, de forma eficaz e consciente, das tecnologias digitais, para que possam se tornar cidadãos conscientes e capazes de intervir de forma autonomia na sociedade em que vivem.

É nesse contexto, que no campo educacional, surgem os termos, alfabetização e letramento digital. É importante compreender que alfabetização e letramento digital são capacidades diferentes, porém estão intrinsecamente correlacionadas. O alfabetizado digital é aquele que consegue usar o computador ou o celular para fazer pesquisas na internet, enviar e receber mensagens através do WhatsApp ou do Facebook, acessar vídeos no YouTube, mas só consegue acessar as funcionalidades básicas dessas ferramentas digitais.

Para que a criança consiga responder ao uso social de leitura e escrita em hipertextos digitais, é preciso, antes, que se aproprie da tecnologia: o conhecimento do uso do teclado, do mouse, da forma de ligar a máquina, do uso dos diversos aplicativos e de todos os recursos inerentes ao computador e à Internet. São recursos básicos para saber, por exemplo, como acessar um site, como receber e enviar E-mails, como clicar num link e em seguida voltar ao texto anterior. A apropriação dessas e de outras habilidades relativas à técnica de leitura e escrita em meio eletrônico pode ser denominada alfabetização digital. (ARAÚJO; FRADE, 2017, p. 32).

[...] o termo analfabetismo digital, poderia ser utilizado para já alfabetizados que não alcançaram o domínio dos códigos que permitem acessar a máquina, manuseá-la e que, portanto, não podem utilizar seus comandos para práticas efetivas de digitação de texto, leitura e produção de mensagens para efeitos de interação à distância ou para uma leitura de informação ou mesmo de leitura e escrita de outras linguagens (visuais, por exemplo). Frade (2005, p.74).

Por outro lado, o letramento digital vai muito além do domínio superficial das tecnologias digitais, de acordo com o conceito encontrado no Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE):

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005).

O indivíduo letrado digitalmente é aquele que é capaz de dominar com autonomia as tecnologias e ferramentas digitais, é capaz de usá-las socialmente em variados contextos de sua vida. Vivemos em um momento que somos bombardeados por milhares de informações diariamente e, saber checar as fontes e identificar o verdadeiro do falso, são habilidades primordiais para exercermos nossa cidadania.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE E O LETRAMENTO DIGITAL

É intrínseco o conceito de letramento digital com a formação de professores, um desenvolvimento docente completo, está em função de uma boa formação e atualização docente. As licenciaturas deveriam ter um enfoque maior para oferecer disciplinas que capacitem os professores ainda mais para uma aplicação digital, é válido concordar com Freiras (2010), sobre a necessidade de integrar ainda mais o computador e a internet, como instrumentos culturais de aprendizagem.

O que está em jogo aqui é a necessidade de reconhecermos, também para fins de ensino-aprendizagem e de formação de professores, que não há letramento absoluto, isto é, que ninguém é totalmente letrado, mas que cada um de nós domina alguns letramentos mais ou menos do que outros. O ponto é que alguns desses letramentos são mais valorizados, disciplinados, quantificados, justificados ou estabilizados do que outros, a depender dos contextos em que aparecem e de quem está ou não está familiarizado com eles. Ser letrado hoje é dominar ao menos alguns desses vários letramentos, mas é também ter clareza de que eles se combinam de formas diferentes em contextos diferentes e para finalidades diferentes. Penso que,

nesse sentido, a pergunta sobre quem seria mais letrado, o aluno ou o professor, torna-se tola, inútil mesmo. A pergunta que faz sentido é como professores e alunos podem construir colaborativamente, através das TIC, conjuntos de letramentos que os ajudem a dar conta do que a sociedade espera da escola e, ao mesmo tempo, que os ajudem a fazer valer suas próprias demandas por uma sociedade menos violenta, hipócrita e excludente. (BUZATO, 2006, p. 10).

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 16) .

Na visão de Buzato (2006), o processo até o letramento digital, assim como seus níveis, é contínuo. O autor não avalia os níveis de letramento de forma isolada, mas sim de uma forma coletiva, associando até mesmo as práticas sociais neste processo.

Neste contexto, entendemos a importância de que os professores em geral, sejam “cheios” de subsídios para enriquecer a didática aplicada com as mais variadas extensões do letramento digital.

compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. Essa discussão sobre o termo letramento digital é trazida aqui para situar o tema e mostrar a sua importância para a formação de professores. (FREITAS, 2010, p. 339).

3. O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO DIGITAL

O estado de coisas na sociedade pós-industrial envolve-nos em termos educacionais sob o trinômio: informação, conhecimento e aprendizagem. A sociedade é reprodutora, geradora de demanda de ensino principalmente as formadas, criadas, disseminadas e expandidas pela rede de computadores, a internet. De outra forma, podemos também de nomear conforme Pierre Lévy:

O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 2009, p.23).

Então, com a internet ou ciberespaço, permite uma urgência capital aos indivíduos para estarem inseridos nessa sociedade, digamos interconectada, ou de informação. Nela exige um indivíduo alfabetizado, cada vez mais letrado digitalmente, ou seja, que possa

utilizar a tecnologia, dominar a sua gramática básica, leitura e escrita, apreensão da cultura virtual e suas formas de comunicação; a obtenção de forma rápida, interpretação, compreensão, e ainda atuar nesse meio.

Com o ciberespaço, temos uma perspectiva à educação de construir conhecimento e contempla uma democratização de acesso à informação, bem como novos estilos de aprendizagem, por exemplo. Dessa forma surge uma nova pedagogia, onde o papel do professor é incentivado a dar o impulso ao intelecto de seus alunos, de forma que o professor não é fornecedor direto de informação.

Por outro lado, o ciberespaço permite a grupos de discentes, pessoas em geral de trabalhar em sistemas compartilhados, automatizados para construir conhecimento mediante processos comunicativos. Com o cenário do ciberespaço, a internet é uma fonte inesgotável de informação, atualizando-se de forma exponencial. O letramento é fundamental nesse processo do ciberespaço.

Com efeito, uma condição importante na apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo. Como por exemplo, o uso do processador de texto e o hipertexto. Para sair ou diminuir a ignorância digital, por exemplo, conhecer mais sobre a cultura digital, explorando mais sobre o tráfego de informações, até que as mesmas transformem-se em conhecimento. E para tal, é necessário buscar, pesquisar utilizando os mecanismos de busca.

Autores como, como Lanhan (1993), Landow (1992) consideram o hipertexto como uma ferramenta de aprendizagem, informações que acessam e constroem, já que proporciona aos alunos ou aprendizes um ambiente adequado para a exploração e para a autodescoberta de saberes. Os usuários de Internet exercem ao mesmo tempo a função de leitor e autor, pois são eles mesmos que escolhem as informações que querem ler, clicando nos “links” presentes naquela página à espera de ser explorado. De outra forma, constata-se que transfere aos estudantes muito mais responsabilidade e autonomia das informações, por exemplo.

O letramento digital traz consigo situações de comunicação nunca antes vividas por outras gerações antecedem as inovações tecnológicas e computacionais, por exemplo, as salas de bate-papo (chat), os fóruns eletrônicos (e-foruns), e o correio eletrônico (e-mail) são formas de intercâmbio verbal. Durante as práticas sociais de comunicação revelam interações humanas pela elaboração, formatação (escrita e falada) em gêneros discursivos.

Segundo Barton (1998, pg.9), defende a existência paralela de vários tipos de letramento. Dessa forma, o letramento digital seria mais um tipo e não um paradigma de letramento imposto à sociedade contemporânea pelas inovações tecnológicas. Embora o

letramento digital não pretenda acabar com o letramento alfabético, é apenas outro tipo de letramento, porém é fundamental que ambos coexistam.

Com a sociedade de informação, a circulação de intensa massa de dados diariamente na rede é cada vez mais importante para conquista da cidadania, o letramento alfabético, está em função da necessidade de processamento crítico das informações, o que torna a leitura e a escrita fundamentais, a fim de transformá-las em conhecimento útil. O letramento digital pode ser visto mediante eventos de letramento, como projeto político, por um poder constituído, por exemplo, podemos exemplificar o e-título, a implantação do aplicativo do IRPF no país, a construção de telecentros, capacitação de professores, aparelhamentos das escolas, implantação de capacitação para o uso de plataformas.

5. O LETRAMENTO DIGITAL INFLUI NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM?

Uma vez que, professores no mundo todo estão lançando mão de práticas digitais para incentivar os alunos a realizar atividades no período de ensino remoto, não podemos deixar de falar sobre Letramento digital e sua influência no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme destaca Xavier (2002), ser letrado digital é uma forma de assumir mudanças nos modos de ler, escrever e ensinar, porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, visto que é necessário utilizar a tecnologia como recurso para a promoção do conhecimento.

No atual cenário, as novas tecnologias desempenham a soma dos subsídios para o desenvolvimento do letramento digital, pois, ele influencia o desenvolvimento das crianças e seu aprendizado e favorece a inclusão dos idosos nessa nova forma de aprendizagem e de comunicação.

O Ministério da Educação através da Base Nacional Comum Curricular (2017) apresenta que o aluno precisa compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e discriminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Dessa forma o letramento digital influencia o ensino aprendizagem, uma vez que desenvolve habilidades como:

Independência e autonomia na aprendizagem; abertura emocional e intelectual; preocupação pelos acontecimentos globais; liberdade de expressão e convicção

firmes; curiosidade e faro investigativo; imediatismo e instantaneidade na busca de soluções; responsabilidade social; senso de contestação; tolerância ao diferente. (TAPSCOTT, 1999, p.48)

O letramento digital em tempos de ensino remoto, certamente influenciou e contribuiu significativamente com o ensino e a aprendizagem de professores e alunos, valorizando os conhecimentos prévios dos educandos e levando o docente a romper com práticas tradicionais e excludentes.

6. LETRAR DIGITALMENTE É UMA MISSÃO DIFÍCIL?

Atualmente estamos inseridos no meio digital, o que não significa que sabemos letrar digitalmente. Todo esse processo vai além da sala de aula, em apenas utilizar as tecnologias em favor da educação, mas letrar digitalmente também desenvolve e capacita indivíduos preparados para um amplo mercado de trabalho, auxiliando até mesmo em destaques na vida em sociedade e relações de equipe.

A partir do momento que se consome informações por meio de celulares, tablets, e até mesmo pelo computador gerando um conjunto de competências para compreender o que foi ensinado, assimilando de forma crítica e influenciando no contexto social e cultural, estamos nos beneficiando do letramento digital.

A (Figura 1) Demonstra uma árvore que engloba as mídias sociais, visto que, muitos estudantes e professores, possuem domínio sobre as redes sociais, o compartilhamento de mídias, podemos atribuir essas vantagens, em favor da educação.

Figura 1 - Mídias Sociais



Fonte: (SILVA, 2019).

As crianças que nascem agora, são chamadas de “nativas digitais” já estão inseridas no uso de tecnologias mas precisam desenvolver habilidades fundamentais, selecionando informações nas melhores fontes de dados, e assim, desenvolver mudança na forma de ler e escrever, utilizando a linguagem da internet como sinais verbais e não verbais, códigos, imagens e desenhos, enriquecendo e assimilando o saber.

A escola pode ajudar as crianças neste sentido, proporcionando o ensino no modo convencional e também apresentando a quantidade de informações disponíveis na internet instigando os alunos a desafios de resolução de problemas, de modo interdisciplinar, incentivando a pesquisa, o pensamento crítico, argumentação, desestigmatizando de assuntos tidos como difíceis e maçantes.

Já os adultos e idosos, por sua vez, foram educados de uma forma diferente, sem o contato com esses recursos tecnológicos pertencentes à era moderna. A maioria, já foram alfabetizados nos recursos digitais mas encontram dificuldades no letramento. É de suma importância a inclusão dessas pessoas, pois essas ferramentas são essenciais para que ganhem autonomia e independência.

Muitos investimentos na educação básica ainda precisam ser feitos para que o letramento digital torne-se realidade no Brasil, como por exemplo, o domínio formal do idioma, na escrita e leitura, o letramento linguístico, para que se possa compreender a utilização das próprias TICs.

O letramento digital permite uma adaptação ao mundo moderno com o uso funcional e estratégico dos conteúdos predispostos na internet, sendo uma missão fundamental e mesmo que possa parecer uma missão difícil todas as pessoas devem conhecer e desenvolver esse conjunto de competências.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de aprimorar os conhecimentos em função da educação, faz com que a educação seja uma aliada da tecnologia. Aulas que são agregadas com suportes digitais e tecnológicos, garantem um dinamismo atrativo entre o aluno e a aprendizagem, por meio de um ensino que apresenta metodologias tecnológicas.

Nesse contexto, o letramento digital avança em um futuro que contempla essa necessidade cada vez mais elevada. Portanto, a temática deste trabalho é totalmente essencial para entendermos o conceito de letramento, fundamentos e como ele precisa ser desenvolvido.

Foi evidenciado a problemática da formação dos professores consoante ao letramento digital. Uma perspectiva futura, pressupõe que o professor valorizado, será o que domina as tecnologias digitais, metodologias ativas, TICs, ou seja, quanto maior o nível do letramento digital docente, melhor o resultado da aprendizagem, interação eficiente no ensino e reproduzindo os conceitos de alfabetização digital e letramento digital.

Por fim, é possível estabelecer o ensino remoto como aliado dos conceitos de letramento digital. Muitos professores sentiram dificuldades em dominar plataformas digitais, planejar aulas em formatos virtuais, apresentar jogos, brincadeiras, experimentos ou atividades práticas de forma remota. Logo subentende-se que os profissionais da educação que possuíam níveis mais elevados de mídias digitais, os mais letrados digitalmente, apresentaram excelentes rendimentos com suas respectivas turmas.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. D. V.; FRADE, I. C. A. S. **Cultura escrita impressa e cultura escrita digital: a perspectiva de crianças de camadas médias**. Língua Escrita/ Universidade Federal de Minas Gerais - Ceale - Faculdade de Educação - n.1 (2007). Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.2, dezembro de 2007. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf Acesso em: 23/01/2021.

BARTON, D & HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and writing in one community**. London, Routledge, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 31. dez. 2020

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Marcelo_Buzato/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores/links/5eb1ea01299bf18b95999415/Letramentos-Digitais-e-Formacao-de-Professores.pdf . Acesso em: 23/01/2020.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> Acesso em: 09/01/2021.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. **Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita**. In: Carla Coscarelli, Ana Elisa Riberio (org.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 248p.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. Educ. rev. Belo Horizonte , v. 26, n. 3, p. 335-352, Dec. 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017&lng=en&nrm=iso Acesso em: 23/01/2020.

LANDOW, George. **'Hypertext, Metatex, and electronic canon'**, In: TUMAN (ed.) Literacy online: the promise (and Peril) of reading and writting with computer. London:University of Pittsburgh Press,1992.

LANHAN, Richard. **The electronic word: democracy, technology and arts**. Chicago:Univesity of Chicago Press,1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 2009.

Reis, Angislene Ribeiro Silva. **Letramento digital : uma proposta de ensino em língua portuguesa na educação profissional** / Angislene Ribeiro Silva Reis, Samuel de Carvalho Lima – Mossoró, RN, 2019. 31 f. : il. color.

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net**. Makron Books. São Paulo, 1999.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. 2002. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> Acesso em: 31.dez. 2020.

CAPÍTULO 11

EVENTOS DE CIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO REMOTO: FEIRAS, WORKSHOPS, CONGRESSOS, SEMINÁRIOS, SIMPÓSIOS, EXPOSIÇÕES VIRTUAIS, CONSTITUEM UMA POSSIBILIDADE SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS?

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD

Universidade Federal de Santa Maria

SALETE PEREIRA ZANELLA

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

BÁRBARA VIERO DE NORONHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

MARIA JOSÉ BALTAR DE AZAMBUJA

Professora da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre-RS

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC

IVANA FONTOURA CARVALHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

CAMILA PEREIRA BURCHARD

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

MAURÍCIO CENDÓN DO NASCIMENTO ÁVILA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo - RS

RESUMO: A pandemia da COVID-19 impôs mudanças na vida cotidiana das pessoas, e principalmente no que se refere a eventos científicos. Contudo, a adaptação virtual dos eventos, bem como o uso de plataformas digitais e uso do Youtube, possibilitaram organização, aperfeiçoamento e discussões sobre as práticas de Ensino de Ciências, fazendo com que docentes de todas as modalidades de ensino pudessem ter mais facilidade com uso das tecnologias de comunicação e informação. Passaram então, a frequentemente a prestigiar eventos e a viabilizar a reflexão sobre suas práticas. Portanto, com o objetivo de elucidar idéias, experiências e reflexões sobre os eventos remotos na área de Ensino de Ciências, proporcionando ao leitor uma análise do quanto foi importante para a comunidade científica e principalmente aos docentes a interação nessas plataformas virtuais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação, eventos científicos, reflexão, práticas.

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic imposed changes in people's daily lives, and especially with regard to scientific events. However, the virtual adaptation of the events, as well as the use of digital platforms and the use of YouTube, made it possible to organize, improve and discuss the Science Teaching practices, making teachers of all teaching modalities easier to use. communication and information technologies. Then, they

began to frequently honor events and enable reflection on their practices. Therefore, in order to elucidate ideas, experiences and reflections on remote events in the area of Science Education, providing the reader with an analysis of how important it was for the scientific community and especially for teachers to interact on these virtual platforms.

KEYWORDS: Training, scientific events, reflection, practices.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a crescente dos meios de comunicação vem aproximando cada vez mais as pessoas. O mundo globalizado espera ansioso por novas tecnologias, com o potencial de conectar diferentes grupos, em diferentes lugares do mundo, tudo isso em tempo real. Enquanto fazia-se uso dessa tecnologia cotidianamente, sem perceber sua real importância, instala-se no mundo a pandemia de COVID-19, fazendo-nos perceber a essencialidade do contato social e como os meios digitais são vitais na sociedade atual. “A internet produziu várias novidades que mudaram as nossas práticas e a nossa condição de nos conectar com o mundo”. (SOTERO; COUTINHO, 2020, p. 69)

Inicialmente pensou-se que a resolução do aumento de casos e vítimas se daria através da rápida fabricação de uma vacina eficiente, porém, com o passar dos meses percebeu-se que o distanciamento social seria prolongado. Conservar esse distanciamento por período indeterminado é algo jamais pensado na sociedade em que vivemos, uma vez que é guiada por grandes metrópoles e pelo fluxo efervescente de pessoas no cumprimento de suas atividades para gerar lucratividade em um mundo capitalista.

Para manter inúmeros serviços, recorreu-se a internet, plataformas e os mais variados tipos de aplicativos. Dessa forma, utilizando os meios digitais como fio condutor para os mais diversificados assuntos, potencializando aspectos similares aos da Cibercultura. Segundo Couto et al. (2020, p. 206):

[...] Na Cibercultura, outras janelas são as muitas telas que habitam nossas casas e corpos. Nossas janelas são os diversos dispositivos eletrônicos por meio dos quais construímos a nós mesmos, administramos nossa presença num mundo globalizado. Couto et al. (2020, p. 206)

Entre novos processos de potencialização do uso das tecnologias, é importante ressaltar que o acesso aos meios digitais, não ocorre de forma democrática no Brasil, “[...] apesar do uso dos meios tecnológicos serem quase uma exigência, nem todos os indivíduos têm acesso aos mesmos de forma igualitária e justa” (SOTERO; COUTINHO, 2020, p. 80). Infelizmente, há uma parcela significativa da sociedade brasileira que não tem

conexão com a internet e por consequência são pessoas que não recebem tantas informações e notícias do cotidiano.

Ao voltarmos nosso debate para o contexto escolar, percebe-se que mesmo enfrentando inúmeras dificuldades relacionadas ao acesso a internet por uma grande parcela de estudantes, a tecnologia e a criatividade auxiliaram no processo de aprendizagem nesse momento pandêmico. “Acompanhando uma tendência mundial, no Brasil, fez-se necessário o uso dos eventos virtuais para fomentar a ciência mediante a pandemia, levando em consideração as exigências do distanciamento” (FAVERO et al.;2020, p. 757).

Diante da necessidade do prosseguimento das atividades escolares e de propor novas formas de impulsionar o interesse dos discentes, foi fundamental inovar e repensar as formas de aprendizagem conduzidas pela interatividade. “A educação *online* é concebida para promover a (co)autoria do aprendente, a mobilização da aprendizagem crítica e colaborativa, a mediação docente voltada para interatividade e partilha”. (SANTOS et al., 2016, p. 24).

O aumento na frequência de feiras, workshops, congressos, seminários, simpósios e exposições virtuais foi imenso. Essa foi a maneira que os componentes do ambiente escolar e universitário encontraram para manter seus debates e propor novas discussões. Dentro das perspectivas apresentadas aos docentes com a pandemia, muitos transformaram-se em figuras públicas na internet, com o intuito de construir novos conhecimentos durante esse período. Couto et al. (2020) sugere que:

aqueles professores que já são influenciadores digitais na docência e pesquisa fazem suas transmissões online por meio de seus canais, plataformas ou redes sociais digitais. Em meio ao isolamento social, esse fenômeno mobilizou e estimulou que milhares de outros professores, até então praticamente anônimos ou de pouca visibilidade nas redes, produzissem igualmente suas performances didáticas online. (COUTO et al, 2020, p. 209).

Assim, nota-se a grande adaptabilidade dos docentes frente ao contexto vivenciado, visto que incontáveis mudanças também ocorrem em suas metodologias, planejamento e organização das aulas.

Diante disso, observa-se que as instituições de ensino vem refletindo cada vez mais sobre as metodologias ativas, com o objetivo de incorporar ou incrementar os ambientes digitais ofertados aos seus discentes. O desenvolvimento de eventos online de ciência e de outras áreas reforça a indispensabilidade de inovações e da criatividade necessária no

momento atual. A divulgação do conhecimento através das mais diversificadas tecnologias mostra novas potencialidades para a educação brasileira.

O presente capítulo, tem como objetivo elucidar idéias, experiências e reflexões sobre os eventos remotos na área de Ensino de Ciências, proporcionando ao leitor uma análise do quanto foi importante para a comunidade científica e principalmente aos docentes a interação nessas plataformas virtuais.

2. EVENTOS REMOTOS CONTRIBUEM NA QUALIDADE DO ENSINO DE CIÊNCIAS?

Como citado anteriormente, a necessidade de mudança devido ao cenário pandêmico fez com que as entidades governamentais organizassem de maneira efetiva o ensino para a comunidade escolar. Com base nas experiências do Ensino a Distância e também de outros países, foi necessária a implementação de Plataformas de Aprendizagem Virtual bem como a ampliação de cursos que possibilitam o aperfeiçoamento docente para atender a demanda do uso das tecnologias de informação e comunicação para aproximação entre alunos e professores.

Uma das alternativas foi a criação de eventos, cursos e palestras através de plataformas como a do *Youtube*, no qual muitos docentes de todas as modalidades de ensino participaram dos temas proporcionados pelas mantenedoras para poderem ter uma base de conhecimento para a implementação de práticas pedagógicas de acordo com o contexto em que vivenciavam e que vivenciam hoje.

Com relação às características de assistir a eventos *online* possibilita que docentes de todas as regiões do Brasil possam ter acesso, proporcionando muitas vezes a organização, discussão e até mesmo a implementação das atividades em suas realidades. O que no modo presencial é difícil, pois o pedido de afastamento da escola para participação em eventos muitas vezes não é possível, por não haver substituição da carga horária do professor durante o evento.

Portanto, durante o ano de 2020, com o isolamento social, devido a pandemia da Covid-19, foram inúmeras oportunidades de assistir a palestras, cursos, oficinas e eventos da área do Ensino de Ciências no qual traziam discussões da realidade, metodologias ativas utilizadas na educação, exemplos de prática pedagógicas, avaliação entre outros temas. Muitas vezes propostas por Universidades públicas e privadas, associações, Coordenadorias de Educação, secretarias de municípios entre outros.

No que tange a reflexão destes eventos online, verifica-se que a oportunidade de escolher e atender as demandas emergentes, principalmente do uso de tecnologias, foi proporcionada aos educadores como forma de formação continuada. Ou seja, professores aperfeiçoaram o seu trabalho com o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem bem como, modos de fazer videoconferências e interagirem com os alunos por meio das plataformas virtuais.

Um fato de destaque é que por mais que a demanda de uso das tecnologias de informação e comunicação aumentassem no ano de 2020, o fato de educadores estarem dispostos a se inscrever e fazer os cursos online facilitou a interação e discussão das práticas pedagógicas emergentes durante a pandemia. Então, além de ser uma necessidade, a formação continuada proporcionada ao docente facilitou a reflexão e a intervenção em sua realidade.

Marcelo García (1999) enfatiza que a formação continuada deve ser coerente com as necessidades formativas dos professores, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional, ouvindo os docentes quanto a seus interesses, suas motivações, suas necessidades e suas opiniões. Ao considerar esses aspectos, a formação continuada fomenta a participação, a reflexão e o questionamento do professor sobre as demandas do seu trabalho.

Portanto, uma das marcas da pandemia do Covid-19 deixada para os educadores é que por mais que tenha sido remotamente as formações, a necessidade de ouvir as demandas e discuti-las facilita o desenvolvimento profissional do docente, aperfeiçoando suas práticas.

3. A ABRANGÊNCIA DESTES EVENTOS EM REUNIR DIVERSOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PROPORCIONAM UMA TROCA INTERDISCIPLINAR?

Graças às restrições impostas pela pandemia da COVID-19, surgiu a necessidade de adaptar não somente o ensino presencial de modo geral, mas também os eventos científicos para a nova realidade do mundo digital. Com a impossibilidade da realização presencial de seminários, simpósios e congressos, a saída foi aderir a ferramentas digitais como YouTube, redes sociais, vídeo conferências, entre outras, para reunir de forma remota educadores, cientistas, discentes e sociedade em geral.

Eventos científicos a nível de ensino básico ou superior possuem o intuito de reunir indivíduos de diferentes níveis para o debate de temas relevantes para a área do conhecimento no qual atuam. Essa troca de saberes pautada pelo diálogo e a interação

formal e informal promovida pelos eventos científicos enriquece a construção de saberes e permite o repensar das práticas profissionais.

No entanto, tais eventos são capazes de proporcionar trocas interdisciplinares a seus participantes, seja na modalidade presencial ou remota? Segundo Santos, Rosa e Engler (2020), para muitos profissionais a interdisciplinaridade se configura como uma saída para problemas que permeiam a realidade, levando-se em consideração a fragmentação do conhecimento.

Ao conceituar a interdisciplinaridade, Ivani Fazenda afirma que:

A interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. [...] A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza." (FAZENDA, 2008, p.162).

Para a autora, a interdisciplinaridade vai além de um conjunto de disciplinas, é uma relação entre pessoas que pode gerar um momento único de interação e aprendizagem. Professores e alunos são sujeitos com histórias de vida e bagagens culturais diversas e este encontro gera um vínculo necessário à prática interdisciplinar (FAZENDA, 2002).

Neste contexto, Ulisses Araújo argumenta que:

"Muita gente pode acreditar que trabalha de forma interdisciplinar apenas porque se reúne com colegas de outras áreas, mantendo, no entanto, a fragmentação do estudo e uma postura que cada um não inteira do que faz o outro. Nas escolas, isso é frequente quando professores de áreas distintas escolhem um tema em comum para desenvolver um projeto, mas não conversam entre si: cada um aborda o mesmo tema a partir de sua disciplina específica sem se preocupar em dialogar com outras disciplinas." (ARAÚJO, 2003, p.19).

Segundo o autor, quando existe troca e cooperação entre os profissionais, ou entre áreas envolvidas, somente então podemos chamar de interdisciplinaridade. Assim, "não existe uma mera superposição de interesses, mas uma verdadeira interação e um compartilhamento de ideias, opiniões e explicações." (ARAÚJO, 2003, p.19).

Ao considerarmos as falas de Ivani Fazenda e Ulisses Araújo aqui colocadas, pode-se pressupor, portanto, que eventos científicos que reúnam diferentes atores, promovendo a interação, o compartilhamento de ideias e a troca de experiências e vivências distintas, proporcionam aos seus participantes uma troca interdisciplinar.

Contudo, há que se levar em consideração que os eventos científicos em modalidade remota não são capazes de oferecer o mesmo grau de interação formal e informal em relação aos eventos presenciais. Ainda assim, em tempos de isolamento social e de

cuidados para evitar a propagação do novo coronavírus, a modalidade remota, com todas as suas questões, é a melhor alternativa para a manutenção dos eventos científicos e das trocas entre comunidades acadêmicas de todo o Brasil.

4. EVENTOS DE CIÊNCIAS SÃO RICOS EM INOVAÇÕES CIENTÍFICAS?

A história da ciência é rica em modelos impulsionados pela curiosidade, muitas descobertas que revolucionaram o mundo aconteceram pela dita “ciência de base”, como o próprio nome diz, é a base para inovações científicas.

Muitas descobertas foram realizadas aleatoriamente e outras com interesse econômico e social, como a síntese de industrial de amônia e ácido nítrico, no século XX. Devido ao esgotamento das minas de salitre do Chile e prevendo a falta mundial deste fertilizante, foi desenvolvido o famoso processo Haber ou Haber-Bosch, que supriu a demanda deste produto químico (Moura, 2000).

Não muito diferente, no Brasil, a inovação científica, na maioria dos casos, provém de interesse sócio-econômico. Davidovich, cita as recentes inovações científicas do Brasil:

Também no Brasil, a ciência teve um retorno fantástico: aumentou enormemente a eficiência na agricultura, tornou possível a extração de petróleo do pré-sal - hoje mais que 50% da produção brasileira -, permitiu o enfrentamento de epidemias emergentes, o enriquecimento de urânio para centrais nucleares e o aparecimento de diversas empresas de alta tecnologia com protagonismo internacional (DAVIDOVICH, 2018).

Os eventos de ciências promovem este um fórum para que sejam expostos descobertas científicas e que sejam discutidos suas pesquisas denotando a importância desses eventos, como conferências, cursos, workshops e outras reuniões científicas de caráter remoto, visando domínios interdisciplinares em busca das inovações.

Uma síntese sobre a importância de eventos científicos, relatado por Hayashi e Guimarães (2016):

A construção do conhecimento científico é um processo social que ocorre a partir de resultados anteriores, viabilizado por meio de processos de comunicação científica. Isso implica que a ciência depende dos processos de comunicação para disseminar aos pares e para divulgar aos leigos tudo o que é produzido pela comunidade de pesquisadores que a compõem (Hayashi et. al. 2016).

Nos eventos de ciências em escolas da educação básica, as famosas feiras de ciências, tem como objetivos, a integração, estímulo à cultura científica, empreendedorismo, a inovação e talvez descobrir novas vocações em ciências nos participantes. Através das feiras, estimula-se o desenvolvimento de projetos criativos e significativos para a sociedade onde estão inseridos.

A nível de graduação e pós-graduação, os congressos científicos são eventos que visam integração e compartilhamento de estudos, pesquisas e projetos de extensão entre instituições do Brasil e também do mundo. Podemos afirmar que eventos de ciências são ricos em inovações científicas. Eles são considerados o palco para a divulgação científica, onde ocorre a troca de informação sobre novas teorias, técnicas e resultados para o crescimento da ciência no país.

Verifica-se então, que neste momento, a necessidade de interações entre a comunidade científica e a população se torne cada vez mais próxima, uma vez que, o aperfeiçoamento tanto de docentes quanto de pesquisadores neste período de pandemia foi de extrema importância para o desenvolvimento de novas práticas cotidianas. É preciso dar continuidade aos eventos científicos online, eles têm abrangência muito maior e ficam disponíveis a toda a sociedade. Contudo, salienta-se que a organização dos eventos seja de forma clara e objetiva uma vez que contribui para a alfabetização científica da comunidade.

5. POR QUE OS EVENTOS DE CIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES PODEM SER CONSIDERADOS COMO POSSIBILIDADE SIGNIFICATIVA?

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o conhecimento é o resultado de um processo de modificação, construção e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares.

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento em que dispõe naquela fase do desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe.

No ensino, a interdisciplinaridade não pode ser uma “junção de conteúdos, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas” (FAZENDA, 1993, p. 64). A interdisciplinaridade implica em um pensar e agir, em uma postura que proporciona uma vivência interativa mediada por conhecimentos diversificados.

Thiesen (2008, p. 20) afirma:

[...] “quanto mais interdisciplinar for o trabalho docente, quanto maiores forem as relações conceituais estabelecidas entre as diferentes ciências, quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem”.

Assim, com o trabalho interdisciplinar, os eventos de ciências tais como; feiras, exposições, congressos, entre outros, proporcionam aos alunos possibilidades significativas de aprendizado, uma vez que os leva a uma maior participação, a uma prática reflexiva e a uma maior socialização durante os trabalhos.

Os eventos das ciências oportunizam ao professor avaliar mudanças no comportamento de seus alunos, seu envolvimento com a pesquisa, o aprimoramento cognitivo nas áreas da ciência e/ou tecnologia, bem como o desenvolvimento de sua capacidade de raciocínio e habilidades criativas (OAIGEN, 2013).

Os trabalhos elaborados e apresentados em uma feira, um congresso exposição e outros eventos de ciências, ilustram uma metodologia ativa em sala de aula e apresentam conforme ressalta Oaigen (2013), “uma concepção interdisciplinar da pesquisa científica, que vai desde as investigações empíricas tradicionais até investigações de cunho material dialéticas [...]”.

O planejamento e execução de um evento de ciências corrobora com o que é proposto quando se fala de interdisciplinaridade, pois busca contextualizar os conhecimentos científicos com o cotidiano do aluno e da comunidade em que o mesmo está inserido, sem deixar de lado as particularidades de cada disciplina (CARMINATTI; BEDIN, 2013).

Desse modo, fica claro que os eventos científicos constituem uma importante ferramenta para promover a interdisciplinaridade nas escolas, porque, além de estarem integrando as disciplinas, os conteúdos e toda a comunidade escolar, oferece aos alunos independência, oportunidade de crescimento pessoal e fuga da rotina escolar, tornando os alunos atuantes no processo de ensino e aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o avanço tecnológico, os diferentes meios de intercomunicação, as trocas de informações de pesquisa, podem contribuir positivamente na educação, seja no

sentido de incorporar diferentes ferramentas para a sala de aula, seja como uma maneira de favorecer o processo ensino-aprendizagem. Essas possibilidades podem ser apresentadas como estimuladores para os alunos, a fim de instigá-los a aprender de diferentes maneiras.

Dado esse contexto, pode-se afirmar que os eventos de ciências, como: feiras, workshops, congressos, seminários, simpósios, exposições virtuais, podem contribuir para que possamos entender os mecanismos que produzem e reproduzem nossa vida em sociedade, sejam representados por diversas formas de saberes, ou sob forma de socialização dos indivíduos.

Notamos que há a disponibilidade de inúmeros aparelhos tecnológicos que permitem que ferramentas tecnológicas sejam facilmente utilizadas a cada dia. A integração de mídias como ferramentas pedagógicas no ensino auxilia na educação, levando os alunos a construir e reconstruir saberes.

Constatamos, portanto, a relevância de ampliar o uso de mídias digitais, com intuito que, cada vez mais, essas experiências e estratégias de ensino forneçam aos alunos e professores outras formas de pensar, utilizando adequadamente os conhecimentos da tecnologia da informação e da comunicação, de modo que sejam significativos para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos. Somente assim nossos alunos não ficarão restritos a determinados saberes, mas terão acesso a um conjunto de saberes que lhes prepare para a vida em sociedade.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. **#Fiqueemcasa: Educação na Pandemia Da Covid-19. Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

DAVIDOVICH, Luiz. **Qual é o propósito da ciência?** *Academia Brasileira de Ciências*. Disponível em <http://www.abc.org.br/2018/05/29/qual-e-o-proposito-da-ciencia/> Acesso em 28. dez. 2020.

FAVERO, M. et al. **Eventos científicos e a educação médica durante a pandemia: uma revisão integrativa da literatura. Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 75761-75772, 2020.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade?** São Paulo: Editora Cortez, ed. 2, 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- HAYASHI, M. C. P. I.; GUIMARÃES, V. A. L. **A comunicação da ciência em eventos científicos na visão de pesquisadores**. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p.161-183, set/dez. 2016.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993. _____ . *Cibercultura*. São Paulo: 34 Ed., 1999.
- MARCELO, G. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. (Coleção Ciências da Educação - século XXI). Porto: Porto Editora, 1999.
- MOURA, A. F. **A inovação tecnológica e o avanço científico: a química em perspectiva**. *Quím. Nova* [online]. 2000, vol.23, n.6 [cited 2020-12-28], pp.851-853.
- OAIGEN, E. R. **Atividades extraclasse e não-formais, uma política para a formação do pesquisador**. *Memória científica 4; grifos*. Chapecó: Ed. Universitária UNOESC, 2013. 161 p.
- SANTOS, E. O.; CARVALHO, F. S.; PIMENTEL, M. **Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura**. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 18, n. 1, p. 23-42, 2016.
- SANTOS, T. F.; ROSA, B. O.; ENGLER, H. B. R. **Os sentidos das interdisciplinaridade: reflexões sobre diferentes conceitos**. *Interfaces Científicas*, v. 8, n. 3, p. 265-274, 2020.
- SOTERO, E.; COUTINHO. **Memes, Tecnologias E Educação: ‘conversas’ com Professoras Em Tempos De Pandemia**. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 4, n. 2, p. 67-84, 2020.
- THIESEN, J. S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, Dec. 2008.

CAPÍTULO 12

CAFÉ CONTÁBIL: UMA PROPOSTA QUE DEU CERTO NO ENSINO REMOTO

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

MARCOS HENRIQUE GRANGERA

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED

ANNECY TOJEIRO GIORDANI

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

APARECIDA SILVA

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED

RESUMO: Este estudo objetivou analisar as possíveis contribuições trazidas pela aplicação da proposta pedagógica denominada de “Café Contábil”. Trata-se de uma sequência de palestras e rodas de conversa realizadas por meio do aplicativo Google meet, tendo em vista o melhor engajamento e motivação dos alunos ao Ensino Remoto implementado durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. O público-alvo da pesquisa foi um grupo de alunos de um Curso Profissional Técnico de Administração da rede pública de ensino do Estado do Paraná. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de um questionário aplicado aos alunos por meio do Google formulários e analisados com a utilização da Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam que a proposta pedagógica trouxe contribuições relevantes quanto ao envolvimento, motivação e engajamento dos alunos ao Ensino Remoto, devendo permanecer após o período de pandemia.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Ensino de Contabilidade. Ensino Técnico de Administração. Pandemia. Covid-19.

ABSTRACT: This study aimed to analyze the possible contributions brought by the application of the pedagogical proposal called "Accounting Coffee". It is a sequence of lectures and rounds of conversations carried out through the Google meet application, in view of the better engagement and motivation of students in Remote Education that was implemented during the period of social isolation imposed by the Covid-19 pandemic. The target audience of the research was a group of students of a Professional Technical Course of Administration of the public school system of the State of Paraná. The research data were obtained through a questionnaire applied to students through Google forms and analyzed using Discursive Textual Analysis. The results showed that the pedagogical proposal brought relevant contributions regarding the involvement, motivation, and engagement of students in Remote Teaching, and should remain after the pandemic period.

Keywords: Remote Teaching. Accounting Teaching. Technical Administration Teaching. Pandemic. Covid-19.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a tecnologia digital tem se tornado cada vez mais popular estando presente no cotidiano das pessoas e agindo como fator de mudanças, seguida de uma rápida criação e disseminação de informações. Isto tem ocasionado transformações sociais

e culturais e revelado novas formas de pensar e agir formando novos hábitos (SILVA et al. 2020).

Na área da educação, a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) já não pode mais ser evitada, considerando a implementação inesperada do Ensino Remoto (ER) diante situação de pandemia causada pela Covid-19, em março de 2020. Destarte, uma das medidas de segurança tomadas para evitar a proliferação da doença e promover a segurança de professores e alunos, foi a suspensão das aulas presenciais por tempo indefinido (BRASIL, 2020). Este fato colocou as Redes Pública e Privada de Ensino, no Brasil, diante do desafio de estabelecer rápidas mudanças com o objetivo de garantir a manutenção das atividades pedagógicas e a continuidade do ano letivo no período de isolamento social. Assim, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Estado Paraná (SEED-PR) implantou um regime especial de desenvolvimento de atividades não presenciais e com isto, o Ensino Remoto (ER) foi implantado como alternativa provisória (PARANÁ, 2020).

A partir de tais circunstâncias, a prática pedagógica até então desenvolvida nas escolas teve que rapidamente se reinventar e ressignificar tendo em vista a busca de novas possibilidades e a promoção da continuidade da aprendizagem dos alunos pertencentes a Rede Estadual de Ensino. Adotou-se então, como estratégia, o desenvolvimento de um conjunto de ações coordenadas envolvendo recursos como: o uso da plataforma *Google* sala de aula; vídeo aulas disponibilizadas em canais de TV e *Youtube*, vídeo chamadas, aulas *on-line* por meio do aplicativo *Google Meet*, entre outras (PARANÁ, 2020).

Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem sofreu uma transformação histórica e irreversível, considerando que este novo formato de ensino necessita da utilização de recursos tecnológicos, metodologias ativas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Diante de tais desafios, e da necessidade de rápida adaptação e dificuldade de organização de nova rotina de estudos, supõe-se que há uma certa tendência a desmotivação por parte dos alunos, o que em alguns casos, pode levar até a sua evasão escolar (ARRUDA, 2020).

Dentre as modalidades de ensino que foram fortemente impactadas pelas medidas de contenção à Covid-19, está o Ensino Profissional Técnico de Administração (EPTA) que é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), a qual determina sua oferta em dois formatos, sendo: 1. Integrada ao Ensino Médio – destinada a alunos que concluíram o Ensino Fundamental; e 2. Subsequente – destinada a alunos concluintes do Ensino Médio (BRASIL, 2012).

Tendo em vista a busca pela melhoria na participação dos alunos nas aulas on-line, e a oferta de uma experiência pedagógica satisfatória, a proposta intitulada “Café Contábil” foi desenvolvida com um grupo de alunos e professores de uma escola da rede pública de ensino da região norte do Estado do Paraná. Refere-se de uma sequência de palestras e rodas de conversa realizadas por meio do aplicativo *Google Meet*, envolvendo temas relevantes para a área da Administração, Contabilidade e Empreendedorismo. Além disto, a proposta visa oportunizar aos alunos o conhecimento de experiências práticas relacionadas aos conteúdos teóricos vivenciadas por profissionais atuantes nas suas áreas de atuação.

Considerando o exposto, este trabalho objetiva identificar possíveis contribuições trazidas com o desenvolvimento da proposta “Café Contábil”, relacionadas à melhoria na participação, motivação e engajamento dos alunos ao ER.

O Ensino Remoto e o EPTA

A readequação do planejamento para o ano letivo, com a urgência requerida, foi a estratégia utilizada para assegurar o direito universal à educação, conforme prevê a legislação vigente (BRASIL, 1996). Por meio de um conjunto de ações chamadas de “regime especial de desenvolvimento de atividades escolares” estabelecido pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná (CEE-PR), a realização de atividades não presenciais foi autorizada, devendo ocorrer por meio de videoaulas veiculadas por canais de televisão e do *YouTube*, assim como plataformas virtuais, redes sociais entre outros (PARANÁ, 2020).

Estas mudanças na área da Educação afetaram fortemente a todas as modalidades de ensino, dentre elas o EPTA, o qual de acordo com as DCNs para a EPTNM possui como princípios norteadores, dentre outros, o trabalho como princípio educativo e a aproximação da Ciência, Tecnologia e Cultura como alicerce da proposta político-pedagógica. Neste sentido, a educação deve estar associada à prática social com o objetivo de formar profissionais com perfil que contemple conhecimentos, competências e saberes requeridos no mundo do trabalho e que possibilitem o desenvolvimento tecnológico suprindo as demandas sociais, econômicas e ambientais (BRASIL, 2012).

Os encaminhamentos didático-metodológicos para o EPTA indicam a integração e articulação dos componentes curriculares de forma que garantam a formação do egresso composta de saberes científicos e tecnológicos, aliados às ciências humanas e sociais

permitindo que ele se compreenda como cidadão histórico capaz de transformar sua realidade construindo valores, conhecimentos e cultura (PARANÁ, 2006).

Desta forma, a atuação do professor em sala de aula deve se comprometer a educação de qualidade com a utilização de metodologias em que haja: a) A problematização dos fenômenos, desafiando os alunos a refletirem sobre a realidade buscando soluções criativas e originais para os problemas reais que se apresentam; b) A explicitação de teorias e conceitos a partir de uma situação problema indicada para reflexão, análise e solução, deixando claro para os alunos que conceitos e teorias dão suporte para a apreensão da realidade a ser estudada. c) A apresentação dos conceitos de forma que correspondam a suas finalidades e aplicações; d) A organização dos componentes curriculares e práticas pedagógicas que correspondam à realidade do aluno, de forma que as ações pedagógicas proponham desafios e problemas, projetos que envolvam os estudantes, para que apresentem resoluções e intervenções diretas na realidade que os cerca (PARANÁ, 2006).

Para o alcance de uma atuação pautada nos encaminhamentos supracitados, indica-se que os professores conheçam diferentes abordagens metodológicas de ensino e domine estratégias didáticas específicas que contemplem as diversas situações dentro da sala de aula (GAUTHIER et al., 2013). Além disto, é importante dominar instrumentos avaliativos que sirvam, não para medir o aprendizado dos alunos, mas também para conduzir o trabalho do professor funcionando como um caminho para a aprendizagem (HOFFMAN, 2003) e (LUCKESI, 2011).

Vale destacar que mesmo antes da pandemia, autores como Moran (2015) já indicavam a utilização de metodologias ativas e a inserção das TDICs no processo de ensino e aprendizagem, haja vista a eficácia comprovada destas propostas formativas como forma de canalizar a atenção dos alunos e tornar a educação mais atraente potencializando o aprendizado efetivo dos alunos.

Somando-se a isto, autores como Tápia e Fita (2015) defendem que a atuação do professor, no processo de ensino e aprendizagem, pode determinar a forma como os alunos encaram as atividades escolares, cabendo a ele identificar ou buscar meios que contribuam para um ambiente facilitador da motivação de aprender. Esta constatação é direcionada a todas as modalidades de ensino, incluindo o EPTA na forma presencial ou até mesmo no ER.

Tendo como base os encaminhamentos metodológicos delineados, a atuação dos professores no EPTA tem sido comprometida com a utilização de metodologias ativas e das TDICs, como indicam os autores supracitados, buscando evitar a desmotivação dos

alunos e sua evasão escolar ou reprova. Neste sentido, embora estivessem despreparados, ao se depararem com o novo formato de ER, os professores intensificaram a busca por novas práticas de ensino, instrumentos diversificados e metodologias envolvendo atividades não presenciais.

Para a implementação do ER, foi firmada a parceria entre a SEED e a empresa *Google*, e com isto, a plataforma *Google* sala de aula passou a ser a utilizada oficialmente para proporcionar a interação entre professores e alunos de forma virtual. Esta foi a ferramenta escolhida por possibilitar ao professor organizar suas turmas e direcionar os conteúdos e atividades, podendo para isto, usar as demais ferramentas do *Google* para a Educação, como: formulários; documentos de texto, apresentações de slides, dentre outros, podendo ainda complementar o conteúdo com o envio de atividades extras, links, vídeos entre outros.

Neste contexto, o aplicativo *Google meet*, tem sido utilizado no EPTA como uma ferramenta que possibilita promover atividades pedagógicas que atendam à resolução CEE/PR nº 01/2020, buscando zelar pelo relacionamento já existente entre professores e alunos, no período de distanciamento social.

A proposta “Café Contábil”

No primeiro momento, as mudanças trazidas pela suspensão das aulas presenciais e a implementação do ER, causaram o sentimento de angústia e preocupação por parte dos profissionais do EPTA. Havia o incômodo pelo novo formato de ensino e a inquietação pelo que poderia ser feito para continuar proporcionando o aprendizado aos alunos. Havia também a insegurança pelo que estava por vir, o medo do vírus, a incerteza sobre o retorno das aulas presenciais e tantas outras emoções. Contudo, novas possibilidades de evolução na área da educação, eram também vislumbradas, e isto impulsionou professores e equipe pedagógica na busca de propostas inovadoras.

Diante da necessidade de proporcionar experiências pedagógicas diferenciadas em ambiente virtual, o Café Contábil foi uma das ações propostas com o objetivo de obter o maior engajamento e comprometimento dos alunos nas atividades não presenciais. Para isto, foram estabelecidas algumas parcerias com profissionais atuantes na comunidade para participarem como palestrantes em *lives* mediadas por professores por meio do aplicativo *Google meet*.

A proposta “Café Contábil”, foi idealizado por uma professora e coordenadora do Curso Técnico em Administração Integrado ao ensino médio, e começou a ser executado

no início do mês de maio de 2020. O nome foi dado pelos alunos por ser desenvolvido nas sextas-feiras pela manhã, nos dias de suas aulas de Contabilidade. Desde o início o professor da disciplina de Geografia participou das reuniões colaborando com os conteúdos de forma interdisciplinar. Para atrair e motivar os alunos, as aulas eram divulgadas pela professora por meio de folders criados por meio do aplicativo *Canva* e enviados aos alunos nos grupos do aplicativo *whatsapp*.

Sendo verificado o aumento gradativo na participação dos alunos, as aulas começaram a receber palestrantes convidados e a participação dos outros docentes do curso. De acordo com o cronograma previamente organizado, o evento se dá uma vez por semana, sendo extensivo às quatro turmas do curso, aos professores, equipe pedagógica e equipe diretiva.

A atividade começou de forma tímida, muitos alunos ainda não tinham se adaptado a essa rotina de aulas online, portanto, não participavam. Entretanto, os que participaram desde o início relataram que as palestras são sempre muito atrativas, voltadas para o empreendedorismo social de natureza inclusiva. Estes relatos despertaram o interesse dos demais alunos pelos temas tratados, haja vista que são, na sua grande maioria, de baixa renda e enfrentam grandes dificuldades para a inserção no mercado de trabalho.

Abaixo, a tabela 1, apresenta os temas das palestras e rodas de conversa, assim como, o objetivo de cada uma.

Tabela 1: Plano de Formação Pedagógica para atividades escolares não presenciais

Webinar	Objetivo
1. O primeiro evento com convidados se deu no dia 26/06/2020, com a participação especial da Chefe do Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio. Tema: Aulas on-line e o ensino remoto proposto pela SEED-PR	Incentivar os alunos a participarem cada vez mais das atividades propostas e conscientizá-los da necessidade de empenho dos estudantes para sua adaptação à nova realidade na educação imposta pela covid-19.
2. O segundo encontro foi em 03/07/2020, com a Profa. Dra. Na área de Marketing da Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP. Tema: “Empreendedorismo em tempos de pandemia”.	Proporcionar aos alunos a reflexão e o conhecimento sobre as várias possibilidades de se empreender mesmo em tempos adversos como o de pandemia que estamos vivendo.
3. Em 08/07/2020. O convidado foi um empresário considerado de sucesso por iniciar seu empreendimento na empresa FORLOGIC ainda enquanto estudante na UTFPR em 2003. Tema: “Gestão de Crise”.	Possibilitar aos alunos a compreensão de que no mundo empreendedor é preciso perseverar, se capacitar continuamente, planejar e criar estratégias. A trajetória do palestrante serve de inspiração e motivação para os alunos.
4. Em 15/07/2020, a conversa com uma Psicóloga e Coaching de Carreira. Tema: Currículo Vitae e a postura em uma entrevista de emprego.	Oportunizar aos alunos conhecimentos de suma importância para a busca de colocação no setor mercado de trabalho. Ainda foram disponibilizados modelos de currículos a serem utilizados para inserção no mercado de trabalho.

5. No dia 11/08/2020, o palestrante foi o Gerente da agência do Sistema de Crédito Cooperativo (SICRED), com o tema: Educação Financeira e linhas de crédito disponibilizadas para pequenos empreendedores.	Oportunizar conhecimentos sobre os conceitos de Educação Financeira, suas funções e linhas de crédito para pequenos empreendedores ofertadas pelo SICRED.
6. No dia 14/08/2020, o convidado foi o Gestor do SEBRAE, que abordou o tema: Empreendedorismo de Startups e o projeto Trilha de Startups do Centro de Inovação - ASSAINOV.	Oportunizar conhecimentos sobre o conceito de empreendedorismo de Startups, sua forma de criação, incubadoras de aceleração e tipos de financiamentos.
7. Em 23/10/20, a participação foi de um Prof. Dr. em Administração e seu grupo de alunos, juntamente com o Gestor do SEBRAE. Tema: Empreendedorismo Social e a atuação do Projeto ENACTUS.	Oportunizar o conhecimento e a reflexão sobre o Empreendedorismo Social e sua importância no mundo corporativo, haja vista que ações de responsabilidade social e ambiental têm sido cada vez mais exigidas das organizações.
8. No dia 11/05/2020 a participação foi de um profissional atuante na área de Marketing, com o tema: Mídias digitais e sua aplicação em tempos de pandemia.	Proporcionar o conhecimento sobre Mídias digitais e sua utilização pelas empresas efetiva como estratégia de marketing digital para a atração de clientes e o aumento das vendas virtuais.
9. No dia 10/12/20 aconteceu o último encontro do ano, com o empresário fundador e gestor da empresa Eureka. Tema tratado: O Futuro das profissões.	Promover uma importante reflexão sobre o futuro das profissões, considerando a construção de um novo normal e qual deve ser o papel das inovações tecnológicas na melhoria da qualidade de vida da humanidade.

Fonte: os autores (2020).

Este primeiro ciclo da proposta pedagógica para atividades escolares não presenciais, foi desenvolvido em 9 “webinars”, com início em 26 de maio de 2020 e findo em 10 de dezembro de 2020. Todavia, a agenda continua considerando os resultados obtidos, tanto pelo interesse despertado nos estudantes como pelos conhecimentos que o curso está conseguindo trabalhar. A proposta deverá permanecer, inclusive, quando retornarem as aulas presenciais, pois a pandemia tem mostrado novos caminhos a serem trilhados no processo de ensino e aprendizagem. Os encontros são gravados e disponibilizados aos alunos que, por algum motivo, não puderam assistir ao vivo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para analisar os resultados relacionados as contribuições trazidas com a proposta pedagógica intitulada “Café Contábil, foi elaborado um questionário por meio do *Google* formulários, o qual foi aplicado a um grupo de alunos de um colégio da rede pública de ensino de uma cidade localizada na região norte do Estado do Paraná, e que oferta o Ensino Profissional Técnico em Administração nas modalidades: integrada e subsequente ao Ensino Médio. Um total de 45 alunos respondeu ao questionário e 43 concordaram em participar assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos foram codificados como A1 a A45 para que suas identidades não fossem reveladas na pesquisa.

O não consentimento dos dois alunos que não assinaram o TCLE foi respeitado e suas respostas não foram analisadas. No Quadro 1 estão relacionadas as questões elaboradas e aplicadas aos alunos:

Quadro 1. Questionário aplicado aos alunos

Q1	Na sua opinião, o evento "Café Contábil" tem contribuído com o seu aprendizado na área Administrativa e do Empreendedorismo?
Q2	Você sente que o evento o tem dado maior motivação para participar das aulas on-line e dos estudos propostos?
Q3	Você concorda que o evento "Café Contábil" tem sido uma forma prazerosa de obter aprendizado? Na sua opinião, a estratégia do "Café Contábil" tem trazido resultados positivos no engajamento dos alunos ao ensino remoto? Explique sua resposta:
Q4	Você recomendaria este evento para outros estudantes do Colégio?
Q5	Como você classifica este evento em uma escala de 1 a 5?
Q6	Qual é a sua opinião sobre os palestrantes convidados do "Café Contábil"?
Q7	Qual é a sua opinião com relação aos temas tratados pelos palestrantes do "Café Contábil"?
Q8	Qual é a sua opinião pessoal sobre o "Café Contábil" e como ele tem contribuído para sua motivação para estudar?
Q9	Você tem uma sugestão de como melhorar o evento "Café Contábil"?

Fonte: Os autores (2020).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Lakatos e Marconi (2010), objetiva a análise e interpretação de aspectos profundos do comportamento humano, além de sua complexidade, atitudes e tendências, sendo possível fornecer informações mais detalhadas sobre as pesquisas.

Para análise dos dados foi utilizada a Análise Textual discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2011), a qual indica que sejam seguidas as fases de: a) Desmontagem do texto ou Unitarização; b) Estabelecimento de relações entre as unidades ou Categorização e c) Captar do novo emergente ou Metatexto. A ATD se refere a uma metodologia de análise de dados em pesquisas de natureza qualitativa com o objetivo de proporcionar ao pesquisador um novo entendimento sobre os fenômenos pesquisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira fase da análise, realizou-se uma leitura criteriosa das respostas dos alunos aos questionários, o que deu origem a doze unidades de análise, sendo elas: 1. Contribuição para o aprendizado; 2. Melhora na motivação para estudar; 3. Forma prazerosa de adquirir conhecimento; 4. Mais vontade de aprender; 5. Vínculo com os professores; 6. Maneira de manter a união; 7. Engajamento com o ER; 8. Necessidade de

recursos tecnológicos; 9. Falta de hábito dos alunos; 10. Disponibilidade de horários; 11. Dificuldade de concentração; 12. Fator psicológico.

Na segunda fase da ATD, as unidades de análise foram agrupadas em duas categorias, sendo elas: 1. Resultados positivos e 2. Desafios enfrentados. O quadro 1 abaixo mostra a primeira categoria de análise, suas unidades e os principais excertos dos alunos pesquisados:

Quadro 1: Primeira Categoria - Resultados positivos

Unidades	Principais excertos
Contribuição para o aprendizado	<p>Q1- Para esta questão foram obtidas 42 respostas, sendo que 35 alunos responderam que “Sim”, 6 responderam que “As vezes” e 1 respondeu que “não”.</p> <p>Q4- A26: <i>Sim, as aulas que eu sempre participo sempre são essenciais para eu tirar dúvidas que tenho e também para contribuir com meu aprendizado.</i></p> <p>A31: <i>Sim, pois o professor explicar melhor e tira nossas dúvidas ali na hora.</i></p>
Melhora na motivação para estudar	<p>Q2- Foram 42 respostas, sendo 33 “sim” e 9 “não”.</p> <p>Q4- A6: <i>Sim, as falas dos palestrantes e da professora contribuem muito para a nossa motivação [...].</i> A16: <i>[...] me traz motivação e inspiração.</i> A36- <i>O "Café Contábil" veio na hora certa de trazer uma motivação para os alunos.</i></p> <p>Q8- A8: <i>Este vento é de suma importância para obtenção de conhecimento, ele contribui demais para uma excelente organização e motiva os alunos a estudarem nesse período muito difícil para todos.</i></p> <p>A14: <i>O Café Contábil nos motiva a acordar cedo e ter interesse em aprender o conteúdo, como não estamos em aulas presenciais, esse é um jeito que estaremos mais presente nas aulas e aprender cada dia mais.</i></p>
Forma prazerosa de adquirir conhecimento	<p>Q3- Para esta questão foram obtidas 42 respostas, sendo 24 “Sim, sempre”, 16 “sim, as vezes” e 2 “Não, nunca”.</p> <p>Q4- A9: <i>Sim, pois é um jeito diferente de ganhar aprendizado.</i> A11: <i>Sim, porque os alunos ficam interessados no que o palestrante está querendo dizer.</i> A13: <i>Sim, é um momento de discutirmos novas ideias, esclarecer nossas dúvidas, aprender ADM de uma forma descontraída.</i></p> <p>A32: <i>Sim, tem trazido certa diferença na mentalidade e noção que tenho sobre o ramo administrativo e tem sido prazeroso passar um tempinho curto aprendendo a empreender e aprender a escutar aprendizados de vida de pessoas que já tiveram muitas experiências de vida e que estão dispostas a compartilhar.</i></p>
Mais vontade de aprender	<p>Q4- A3: <i>Sim, temos mais vontade de aprender, de participar das aulas.</i> A4: <i>Sim porque os alunos aprendem muito.</i> A15: <i>Sim, é um ótimo exemplo de administração então com certeza favorece no aprendizado.</i> A18: <i>Sim, ao vivo e melhor pra aprender.</i> A27: <i>[...] seguindo as instruções da professora fica mais fácil o entendimento do conteúdo proposto.</i> A28: <i>[...] a dinâmica é boa e eficaz para o ensino remoto.</i> A29: <i>[...] é uma forma de incentivo.</i> A34: <i>[...] com esse evento conseguimos aprender de várias formas como organizar nossa vida, tanto para quem quer abrir um negócio quanto para uma organizar sua vida.</i> A35: <i>[...] é uma forma de se ter aprendizado e experiência.</i></p>
Vínculo com os professores	<p>Q4- A20: <i>[...] é um jeito que conseguimos entender melhor a matéria, com o professor que nós já estamos acostumados, aprendemos mais assim do que assistindo as aulas da Aula Paraná.</i> A22: <i>[...] assim não parece que estamos largados à própria sorte.</i> A23: <i>[...] ajuda os alunos a aprender melhor nesse momento tão difícil que estamos passando, onde o aprendizado acaba sendo algo difícil, pois não temos o auxílio dos professores assim como na escola.</i> A33: <i>Sim, os alunos e a professora conseguem se conectar mais facilmente, e o assunto, que é complicado, necessita dessa conexão.</i> Q9- A44- <i>Me motiva porque mostra que os professores se importam com o nosso ensino, e educação e isso me faz muito feliz.</i></p>

Maneira de manter a união	Q4- A8: <i>Sim. [...] Com a pandemia, está sendo uma a maneira de nos manter unidos e com foco nos exemplos das aulas, que nos traz muito aprendizado com ótimos profissionais e uma prof. maravilhosa. A24: Sim, eu estou amando! Me sinto mais próxima a sala de aula.</i>
Engajamento com o ensino remoto	Q4- A43: <i>Sim e muito, ele tem motivado os alunos a se engajarem nas aulas remotas porque é importante para os alunos o apoio dos professores. Q9- A5:</i> <i>Com o Café Contábil estou aprendendo como se fosse em sala de aula. A17: [...] com ele eu sei que novamente tenho aquela rotina gostosa de estudo e ao mesmo tempo obrigatória, pois assim eu consigo me comprometer mais.</i>

Fonte: Os autores (2020).

A segunda categoria de análise, suas unidades agrupadas e os excertos dos alunos, está detalhada no quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Segunda Categoria – Desafios enfrentados

Unidades	Principais excertos
Necessidade de recursos tecnológicos	Q9- A3: <i>Seria bom se todos os alunos pudessem ter os recursos necessários para participar. A23: Minha internet é muito ruim, acredito que isto atrapalha muito os alunos, pois nem todos têm internet boa, celular bom ou computador.</i>
Falta de hábito dos alunos	Q9- A13: <i>Ainda sinto um pouco de dificuldade, mas acho que é pela falta de hábito com o ensino remoto. A mudança foi muito rápida, precisamos de tempo para nos acostumarmos e pegarmos o jeito.</i>
Disponibilidade de horários	Q9- A26: <i>Melhorar talvez no horário, uma vez que não são todos que participam. A31: Algo como disponibilidade em mais horários, tipo de manhã e à noite, para ter presença de quem não pode na manhã. A32: Na pandemia tive que começar a trabalhar de manhã, por isto só assisto as gravações. Seria ótimo se as reuniões pudessem ser no período noturno.</i>
Dificuldade de concentração	Q9- A20: <i>[...] não consigo ter foco vendo aula por celular. A21- É interessante desde que a pessoa preste atenção, não é muito o meu caso, mas tento.</i>
Fator psicológico	Q4- A2- <i>Nós alunos estamos passando por muitas dificuldades, mas o café contábil está nos fazendo ter uma motivação melhor para nosso aprendizado. A7: [...] não estou com cabeça para escola nesses acontecidos recentes. A23: No começo da pandemia tive muito desânimo e até depressão. Não estava entendendo muito tudo que estava acontecendo. Com as atividades do café contábil tenho tentado me manter mais animado.</i>

Fonte: Os autores (2020).

A terceira fase da análise dos dados, segundo a ATD, corresponde à elaboração do metatexto, o qual se constitui de uma síntese interpretativa das categorias estabelecidas. Neste momento se dá o captar do novo emergente a partir das considerações sobre as unidades e categorias construídas dando origem a uma nova teorização dos fenômenos investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Metatexto

Tendo em vista o alcance dos objetivos da pesquisa, a primeira categoria de análise denominada de “Resultados positivos” emergiu do agrupamento das unidades: 1. Contribuição para o aprendizado; 2. Melhora na motivação para estudar; 3. Forma

prazerosa de adquirir conhecimento; 4. Mais vontade de aprender; 5. Vínculo com os professores; 6. Maneira de manter a união; 7. Engajamento com o ER.

A primeira unidade “Contribuições para o aprendizado”, se originou das respostas dos alunos ao serem questionados se a proposta Café Contábil tem trazido contribuições para o aprendizado. Foram obtidas 42 respostas, sendo que 35 alunos responderam que “*Sim*”, 6 responderam que “*Às vezes*” e 1 respondeu que “*não*”. A contribuição para o aprendizado fica mais evidente no relato de A26 que afirma gostar de participar dos encontros on-line por serem essenciais para tirar suas dúvidas. E na fala de A31 que indica que a explicação do professor é essencial.

A segunda unidade de análise “Melhora na motivação para estudar” se originou das respostas às questões Q2, Q4 e Q8. Quando questionados se a proposta pedagógica lhes trouxe maior motivação para participar das aulas on-line e dos estudos propostos, foram obtidas 42 respostas, sendo 78,6% “*sim*” e 21,4% “*não*”. No relato de A6 percebe-se tal melhora quando declara que as palestras contribuem muito para a motivação dos alunos e por isso eles buscam fazer seu melhor. A16 afirma que o evento lhe traz motivação e inspiração e A36 relata que a proposta veio no momento certo para lhes motivar. A8 reitera que o evento “*é de suma importância para obtenção de conhecimento, e contribui para a organização e motivação dos alunos para estudar nesse período difícil que estão passando*”. A14 ainda relata que, com o evento, se sentem mais motivados a acordar cedo e ter interesse em aprender o conteúdo.

A terceira unidade “Forma prazerosa de adquirir conhecimento”, emergiu das questões: Q3 e Q4. Ao serem questionados se concordam que a proposta Café Contábil tem sido uma forma prazerosa de aprendizado, foram obtidas 42 respostas, sendo 57,1% “*Sim, sempre*”, 38,1% “*Sim, as vezes*” e 4,8% “*Não, nunca*”. Este resultado positivo fica evidente na fala de A9 que afirma ser um jeito diferente de ganhar aprendizado. A11 diz que os alunos ficam interessados no que o palestrante está dizendo e, A13 que é um momento de discutir novas ideias, esclarecer dúvidas e aprender ADM de uma forma descontraída. Para A32 o evento tem mudado sua mentalidade com relação aos conhecimentos sobre Administração e “[...]tem sido prazeroso passar um tempinho curto aprendendo a empreender e aprender a escutar aprendizados de vida de pessoas que já tiveram muitas experiências de vida e que estão dispostas a compartilhar”.

A quarta unidade de análise “Mais vontade de aprender” se deu a partir das respostas à questão Q4, em que A3 relata que o Café Contábil aumentou sua vontade de aprender e de participar das aulas. A15 afirma que os palestrantes dão ótimos exemplos que favorecem no aprendizado e A18 reitera que “[...] ao vivo e melhor para aprender”. A28

diz que “[...] a dinâmica é boa e eficaz para o ensino remoto”. A29 relata que a proposta é uma forma de incentivo para os estudos.

A quinta unidade de análise “Vínculo com os professores” se originou também da questão Q4, na fala de A20 que relata conseguir aprender melhor com os professores a que estão acostumados do que assistindo as aulas do aplicativo Aula Paraná e A22 diz que com os encontros do Café Contábil sente que não estão “*largados à própria sorte*”. A23 comenta que neste momento o aprendizado é mais difícil sem o auxílio dos professores como é na escola. Para A33 a conexão entre alunos e professores é necessária para que haja aprendizado e A44 se sente feliz com o evento, pois mostra que os professores se importam com seu aprendizado.

A sexta unidade de análise “Maneira de manter a união” se originou das respostas de A8 à questão Q4, ao relatar que com a situação de pandemia, a proposta pedagógica está proporcionando que alunos e professores se mantenham unidos e com foco no aprendizado. A24 diz que está “*amando*” e se sentindo “*mais próximo da sala de aula*”.

A sétima unidade de análise “Engajamento com o ensino remoto” se originou das respostas dos alunos às questões Q4 e Q8, em que A43 afirma que o evento tem motivado os alunos a se engajarem nas aulas remotas pela importância do apoio dos professores. A5 diz que está aprendendo como se estivesse na sala de aula e A17 acha importante ter novamente a rotina de estudos, pois assim consegue se comprometer mais com seu aprendizado.

Os resultados apresentados nesta primeira categoria de análise mostram que a estratégia utilizada nesta nova prática pedagógica contribuiu para a criação de um ambiente facilitador da motivação de aprender, como indicam Tápia e Fita (2015). Nesta perspectiva, a utilização das TDICs indicada por Moran (2015) e por Silva et al., (2020) nesta proposta pedagógica, contribuiu também para canalizar a atenção dos alunos e potencializar seu engajamento com o ER, além de proporcionar a construção do conhecimento e o aprendizado dos alunos de uma forma mais atraente, levando em conta a situação de isolamento social. Entende-se que, neste caso, a atuação dos professores condiz com a indicação dos autores Gauthier et al., (2013), no tocante à utilização de diferentes abordagens metodológicas de ensino e no domínio de estratégias didáticas específicas que contemplem as diversas situações dentro da sala de aula, mesmo que seja de forma virtual.

Por sua vez, a segunda categoria de análise se deu pelo agrupamento das unidades: 1. Necessidade de recursos tecnológicos; 2. Falta de hábito dos alunos; 3. Disponibilidade de horários; 4. Dificuldade de concentração e 5. Fator psicológico.

A primeira unidade de análise desta categoria “Necessidade de recursos tecnológicos” surgiu das respostas à questão Q9, em que A3 relata que a participação dos alunos seria maior se todos pudessem ter os recursos necessários. A23 expõe que não tem um bom plano de acesso à internet e nem um bom celular ou computador, o que atrapalha muito sua participação. A segunda unidade “Falta de hábito dos alunos” se deu pela resposta de A13 à questão Q8 ao afirmar que com a rápida mudança sente dificuldade no aprendizado pela falta de hábito com essa nova forma de ensino. A terceira unidade “Disponibilidade de horários” se deu pelas respostas de A26 e A31 ao mencionarem que a mudança no horário dos encontros poderia melhorar a participação dos alunos. A32 ainda expõe que, com a pandemia, teve que começar a trabalhar no horário das aulas presenciais e por isto só assiste as gravações. A quarta unidade “Dificuldade de concentração” se deu pelo relato de A20 que diz não se motivar porque não consegue ter foco assistindo a palestra pelo celular e de A21 que relata estar tentando prestar atenção nas aulas on-line, mas que nem sempre consegue.

Por fim, a quinta unidade de análise da segunda categoria “Fator Psicológico” trouxe à tona um problema causado pelo isolamento social imposto pela pandemia e que tem sido enfrentado por muitos alunos e professores. Isto ficou evidente nas respostas de A2 que relata estar passando por problemas pessoais que o desmotivam nos estudos e de A7 que diz não estar com cabeça para se concentrar nos estudos devido a acontecimentos recentes. A23 relata que no começo da pandemia teve muito desânimo e até depressão.

Os resultados apresentados nesta segunda categoria mostram que os desafios enfrentados pelos alunos com relação à proposta “Café contábil” condizem com as dificuldades sentidas por uma grande parcela dos alunos da rede pública de ensino já citadas por (SILVA et al. 2020). Dizem respeito a problemas de acesso aos recursos tecnológicos necessários, à falta de hábito quando e este novo formato de ensino e à desmotivação causada pelo isolamento social. Neste sentido cabe destacar que o ER não é considerado como solução para todos os problemas, mas foi a alternativa provisória encontrada pela SEED para oportunizar a continuidade do ano letivo, considerando que a pandemia da Covid-19 é um problema mundial que afetou a área da educação de forma inesperada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o objetivo de identificar possíveis contribuições trazidas com o desenvolvimento da proposta pedagógica “Café Contábil”, relacionadas à melhoria na

participação, motivação e engajamento dos alunos ao ER. Neste sentido a ATD foi utilizada na análise dos dados possibilitando depreender que a grande maioria dos alunos pesquisados, concordam que o evento contribuiu com o seu aprendizado na área contábil, administrativa e do empreendedorismo. Além disso, tem lhes dado maior motivação para participar das aulas online e dos estudos propostos, sendo uma forma prazerosa de aprendizado com resultados positivos no seu engajamento ao ER. Quanto aos temas tratados pelos palestrantes, todos afirmaram serem muito adequados às suas necessidades de aprendizado e determinantes na melhoria da sua motivação para estudar.

Os conteúdos apresentados por meio do “Café Contábil” permitem que os alunos adquiram conhecimentos de suma importância tanto para a trajetória acadêmica deles, quanto para o desenvolvimento de técnicas e habilidades para o mundo do trabalho. Cada palestrante colaborador disponibilizou, dentro de sua área de abrangência profissional, oportunidades para que os estudantes pudessem aprimorar a ideia de empreendedorismo sustentável e social. E o mais importante, conceberam conceitos de como se incluir no mundo do trabalho apesar das adversidades e mesmo em tempos de pandemia.

O estudo mostrou ainda, que os desafios enfrentados por alguns dos alunos se referem a dificuldade de concentração pela falta do hábito de estudar remotamente, além da necessidade de utilizar recursos tecnológicos como internet, celulares e notebooks, os quais nem todos os alunos possuem acesso.

A aplicação da proposta pedagógica tem se mostrado de grande relevância no engajamento dos alunos ao ER, o que se evidencia nos seus relatos e nos resultados apresentados que apontam o despertar do interesse e motivação dos alunos, que relataram estar aprendendo de uma forma mais efetiva e prazerosa.

Essa experiência mostrou que é possível superar o desafio de construir o novo e o fazer de forma compartilhada para a promoção do ensino equitativo e de qualidade para os estudantes da Rede Pública de Ensino.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Parecer CNE/CEB Nº 17/2001. Brasília, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de

setembro de 2012. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22

_____. **Portaria nº 454, de 20 de março de 2020.** Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>. Acesso em 26 dez. 2020.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente.** 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. Coleção Fronteiras da Educação.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** Estudos e Proposições. 22º edição, São Paulo, Ed. Cortez, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** 2011. Ijuí: Unijuí.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas.** Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015.

PARANÁ. Decreto Nº 4.320 de 23/03/2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391472>. Acesso em 26 set. 2020.

_____. Conselho estadual de Educação. **Deliberação nº 01/2020 aprovado em 31 de março de 2020.** Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_01_20.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da educação profissional: fundamentos políticos e pedagógicos.** Curitiba: SEED/PR, 2006.

SILVA, Luiz Alessandro; Petry, Jaida Jeronimo Rabello; Uggioni, Natalino. Desafios da Educação em Tempos de Pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do Estado de Santa Catarina. *In:* PALÚ, Janete. SCHÜTZ, Enerton Arlan. MAYER, Leandro - **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em 30 dez. 2020.

TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula:** o que é, como se faz. Tradução Sandra Garcia – 11º edição. São Paulo: Loyola, 2015.

CAPÍTULO 13

AS DESIGUALDADES NO ENSINO REMOTO EM MEIO A PANDEMIA: UMA COMPARAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA EM REDE PÚBLICA E EM REDE PARTICULAR

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

ELEONORA LEGUIÇAMO CENTENA SILVA

Universidade da Região da Campanha - URCAMP

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

JANINE VIVEN NUNES QUEVEDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

SUÉLEN DE PRÁ ALVES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

KAREN KRYSTINE OLDANI DA SILVA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

ANA MARIA ALTAMIRANDO NUNES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC

DAIANE MAIRA SOCCAL

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo - RS

RESUMO: A pandemia da Covid-19 acentua as desigualdades no sistema educacional brasileiro. A discrepância entre as redes de ensino pública e particular se tornam mais visíveis. Os alunos de escolas públicas são desassistidos de recursos tecnológicos em sua maioria, com menor acesso a internet e dispositivos tecnológicos, o que dificulta a disponibilidade em acompanhar as atividades de ensino remoto, enquanto alunos da rede particular de ensino encaram uma realidade diferenciada com acesso ilimitado aos recursos tecnológicos há interação entre professor-aluno e a aprendizagem é significativa. Sendo assim, fundamentamos este capítulo propondo concepções de profissionais da educação básica atuantes na rede pública para apresentarem uma realidade desigual entre um sistema com poucos recursos e outro com uma realidade mais elevada, enquanto os alunos de rede pública sofreram diversas consequências durante a pandemia, os alunos da rede particular, aproveitam (dispõem) diversas metodologias ativas em rede tecnológica.

PALAVRA-CHAVE: Desigualdade; Ensino remoto; Educação básica; Rede particular; Rede pública.

ABSTRACT: The covid-19 pandemic accentuates inequalities in the Brazilian educational system. The discrepancy between public and private education networks becomes more visible. Public school students are mostly lacking in technological resources, with less access to the internet and technological devices, which makes it difficult to keep up with remote teaching activities, while students from private schools face a different

reality with unlimited access. technological resources have a teacher-student interaction and learning is significant. Therefore, we support this chapter by proposing conceptions of basic education professionals working in the public system to present an uneven reality between a system with few resources and another with a higher reality, while public school students suffered several consequences during the pandemic, private school students, take advantage (have) several active methodologies in technological network.

KEYWORDS: Inequality; Remote teaching; Basic education; Private network; Public network.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia vem trazendo imensos desafios para os professores. Na tentativa de reduzir a propagação do novo coronavírus, medidas de distanciamento social têm sido adotadas, e por enquanto não se sabe exatamente quando deixarão de ser necessárias.

No âmbito escolar, tais medidas significam, em linha geral, o fechamento total de escolas públicas e particulares, com a suspensão das aulas presenciais.

Redes públicas e privadas suspenderam o funcionamento das escolas e começaram a transferir as aulas presenciais para aulas remotas (a distância), o caminho tem sido viável, por meio da disponibilização de plataformas on-line, lives em redes sociais e envio de materiais digitais e impressos aos alunos.

Planejamentos de ensino remoto deverão cumprir um papel importante para a redução dos efeitos negativos do distanciamento temporário.

O contexto atual de fechamento provisório das escolas, no qual os alunos estão sem aulas presenciais, foi pensar em alguma estratégia que incentive e apoie essas atividades remotas para que se possa reduzir os potenciais efeitos da crise na educação.

Essas atividades remotas têm suas limitações e com isso não conseguirão substituir totalmente as aulas presenciais, pois falta o contato direto do professor e aluno, um ponto relevante, e muito importante para o desenvolvimento e aprendizado da criança.

É preciso ter expectativas realistas quanto às diversas soluções existentes no momento e saber que elas são importantes alternativas no contexto atual, mas não suprirão todas as necessidades esperadas e previstas nas aprendizagens.

A mudança rápida e complexa do cenário atual em que estamos vivendo e que hoje é a nossa realidade exige e torna ainda essa tarefa mais desafiadora, pois as dificuldades de adaptações ao modelo de ensino remoto são naturais e deverão ocorrer de forma mais acentuada para o nosso dia a dia. Outro exemplo é a pouca familiaridade dos alunos, professores com essas ferramentas de ensino remoto, as tecnologias que ainda não são familiares na vida de muitas pessoas, gerando grandes dificuldades no aprendizado.

Por mais que o ensino remoto possa contribuir para reduzir o impacto do fechamento das escolas, ainda muitos desafios surgirão, pois as aprendizagens não se tornarão significativas e sim aprendizagem impostas para surgir um currículo e um ano letivo atípico que estamos vivendo.

2. A EDUCAÇÃO BÁSICA APLICANDO O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE PÚBLICA

O ensino remoto oferece a continuidade das aulas presenciais por meio de recursos tecnológicos, mas a distância.

Esse ensino continua desafiando famílias, professores e alunos a meses do convívio escolar, pois seria um período no máximo de 15 dias, mas ultrapassou a todas as expectativas de volta, durante até hoje essas aulas remotas.

Essas aulas remotas normalmente são encaminhadas às turmas pelos seus professores, no mesmo horário das aulas presenciais, de forma on-line, através de atividades lúdicas, jogos, brincadeiras, lives, histórias pelo WhatsApp, atividades que ajudem seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Essa prática online tem garantido o comprimento do conteúdo programático previsto para o ano letivo no qual nos encontramos.

As aulas online (remotas), difere do conceito de Educação a Distância, que é em regra uma forma de ensino e aprendizagem caracterizado como autoinstrucional com apoio pedagógico.

No entanto, a pandemia pegou todo mundo de surpresa, pois nem todas as escolas contam com a eficiência e assertividade de aplicativos profissionais de comunicação e de gestão escolar. Por isso, também utilizam e-mails, redes sociais, entre outras.

Estas são algumas formas que as escolas encontraram para dar continuidade à escolarização dos alunos de forma não presencial.

O desafio na Educação em Pandemia foi a mudança da metodologia aplicada antes na educação, pois agora mudou-se tudo, onde professores tiveram que reinventar-se e descobrir novas maneiras das atividades remotas chegarem a seus alunos, cuja as aulas são pela internet (telefones, notebooks), ou a forma impressa buscada em data e hora marcada na escola, realidade esta de todas as escolas Brasileiras.

Para que essas atividades remotas sejam realizadas os alunos necessitam da ajuda de suas famílias, mães, pais, avós, tias, enfim algum adulto responsável pela criança, pois os professores são os mediadores das atividades remotas e quando chega ao alcance das crianças, os adultos responsáveis são os auxiliares para a realização das mesmas.

Outro grande desafio para a realização dessas atividades remotas é o uso da internet, a maioria das pessoas acessa via dados móveis, o que também dificulta a visualização de vídeos e outros conteúdos. As famílias sem internet têm recebido essas atividades impressas para os alunos fazerem com auxílio de um adulto responsável e orientação do professor por telefone.

Outro impedimento a tudo isso é aliar o uso da tecnologia às práticas pedagógicas, pois muitas vezes os recursos didáticos ao qual nós professores dispomos não são suficientes para planejarmos aulas lúdicas, gravarmos, editarmos, interagimos e acompanharmos a aprendizagem. Nosso dia todo é no celular a trabalho e muitas vezes usamos o final de semana para nos reinventarmos para os próximos dias durante a semana.

Diante de todo esse contexto algumas possibilidades para que a orientação domiciliar seja realizada e orientada pelos professores de maneira remota aconteça, precisamos das ferramentas de comunicação alternativa como: mensagens, WhatsApp, lives, reuniões online através do google meet, pois sendo assim essas ferramentas propiciam uma forma de comunicação mais próxima da realizada presencialmente.

Outra via que não pode ser esquecida neste momento é a maneira de avaliar que vai ser mais variada em torno do processo formativo vivenciado pelos alunos. Neste sentido a avaliação do professor é de extrema importância para o acompanhamento personalizado da aprendizagem do aluno, pois os professores como dito anteriormente são os mediadores entre o conteúdo e interesses dos alunos, neste período atípico que estamos vivendo, o isolamento social.

Mas o maior desafio de tudo isso ainda, desse ensino remoto emergencial recai sobre os professores, de como adaptar as dinâmicas da sala de aula á aulas expositivas, sem prejudicar o processo de ensino aprendizagem? Como manter os alunos interessados e engajados?

O uso de novas estratégias pedagógicas trouxe desafios, como capacitação docente, adaptação dos estudantes, saúde mental da comunidade e manejo do tempo para estudo, e a garantia de acesso por parte dos estudantes tornou-se uma preocupação da comunidade acadêmica (APPENZELLER *et al*, 2020).

A tarefa é ainda mais complexa, para aqueles que não tinham tanto acesso às tecnologias, e nesse momento tiveram que se adaptar a tudo isso que estamos vivenciando.

3. O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PARTICULAR.

O ano de 2020 nos trouxe grandes desafios a serem enfrentados no campo do ensino remoto.

Os professores enfrentaram a necessidade de se reinventar, e usar de ferramentas não tão comuns para que pudessem elaborar planejamentos que atendessem a demanda de cada realidade. Realidades estas muito distintas e que certamente fizeram a diferença na vida escolar dos alunos das redes tanto públicas, quanto privadas. Já dizia Freire:

[...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.” (Freire 1996, p. 85)

As escolas da rede privada puderam contar com estruturas bem mais elaboradas, com recursos tecnológicos de maior alcance, do que a rede pública, uma vez que o alcance dos alunos dessa realidade é muito mais abrangente.

Abordaremos de que forma essas desigualdades estiveram presentes ao longo deste ano letivo, de que forma o ensino na rede pública foi de muitas formas prejudicado.

O ensino remoto na rede particular cumpriu seu papel com maestria, foi capaz de inovar a curto prazo, trazendo para a casa dos alunos ferramentas fundamentais para que o conteúdo fosse desenvolvido da melhor maneira possível, tornando possível o ensino “a distância” em tempo real. Como assim a distância em tempo real?

Vamos partir do ponto que as escolas da rede privada possuem maiores condições tecnológicas, como plataformas, sites, materiais impressos já disponíveis, acesso à internet, notebooks e celulares com capacidade para realizar toda a demanda. Partindo disso, as escolas particulares deram um salto muito maior, e muito mais rápido para estabelecer conexões diretas e planos de ação diante a pandemia.

Os alunos e suas famílias logo foram orientados como deveriam proceder e as aulas simplesmente continuaram, com alguns ajustes, com uma nova estrutura e com todo o apoio e orientação da equipe pedagógica tudo pode seguir. A configuração atual do ensino remoto da rede privada em nada se compara ao ensino da rede pública, uma vez que este se dá de forma lenta, pois depende diretamente de instrumentos tecnológicos, não disponíveis em algumas realidades, o que por outro lado na rede privada não é um empecilho.

Conseguimos perceber que há uma enorme discrepância entre tais realidades, o que afeta diretamente a aprendizagem dos alunos.

A rede particular consegue proporcionar um ensino de qualidade aos seus alunos, pois pode contar não só com as tecnologias e inovações que surgiram durante a pandemia, como também com o apoio das famílias.

Os profissionais da educação foram desafiados, para que pudessem estar aptos a essa nova realidade teve a estrutura necessária para se realinhar e começar a colocar em prática as novas ideias, com um objetivo comum é manter a aprendizagem dos alunos com qualidade.

A pandemia chegou e junto com ela as escolas da rede privada precisaram colocar em prática tudo aquilo que sempre tiveram como proposta de ensino, que é o conhecimento através de todas mídias.

As crianças pequenas, os adolescentes e os jovens dessa rede, puderam usufruir das ferramentas tecnológicas com mais frequência apenas, não foi algo invasivo que eles não tinham acesso, era algo que já estava inserido no ensino das escolas da rede privada desde muito antes de surgir a pandemia. Nesse ponto é que podemos perceber o quanto uma rede se difere da outra, uma vez que na rede pública nem mesmo o acesso à internet é disponibilizado, dificultando qualquer forma de conhecimento.

Com isso não estamos querendo dizer que alunos da rede pública não são capazes de realizar grandes conquistas, tanto quanto os alunos da rede privada, porém sabemos que o caminho percorrido pode ser mais longo, o que não o torna impossível.

A rede particular por dispor de uma ampla estrutura, pode estar mais presente na casa das famílias, trocando ideias, e tentando manter o vínculo, entre escola e alunos, afinal dispõe de recursos tecnológicos que permitem esse contato, digamos mais próximo.

A pandemia chegou para que pudéssemos perceber de uma forma mais ampla e clara o quanto as realidades entre rede pública e privada se diferem, o quanto essa diferença pode interferir de forma direta na aprendizagem das crianças, se refletindo ao longo dos anos e aumentando quando ocorre a chegada no ensino médio.

Os alunos da rede privada têm maiores e melhores oportunidades de conhecimento, obviamente que alguns mesmos tendo toda essa estrutura, ainda tem dificuldades ou até mesmo desinteresse, enquanto alguns alunos da rede pública mesmo com condições menos favorecidas conseguem resultados satisfatórios.

4. COMO ESSA DESIGUALDADE ENTRE A REDE PÚBLICA E PARTICULAR GERA UM GRANDE DESEQUILÍBRIO?

Ao longo da pandemia foi possível perceber que a rede particular teve grande diferencial na estrutura de ensino. Criaram plataformas, usaram os materiais impressos que

eram utilizados presencialmente, bem como disponibilizaram vídeo aulas a todas as etapas da educação básica, aulas em tempo real cumprindo a carga horária, com realização de provas e apresentação de trabalhos.

Os recursos financeiros possibilitaram que a estrutura fosse montada dando total autonomia para que os alunos e suas famílias realizem suas aprendizagens de forma rápida e segura, oportunizando maiores descobertas.

Os alunos da rede privada podem ser considerados privilegiados, pois as escolas conseguiram rapidamente proporcionar aos alunos uma estrutura tecnológica que deu suporte às aprendizagens. Obviamente que toda mudança gera desestabilidade, e na rede particular não foi diferente. Houve um grande esforço de todos os envolvidos, tanto na parte pedagógica, quanto na parte das próprias tecnologias, uma vez que o ensino remoto, mesmo que sendo possível, ainda era uma novidade.

Partindo desse desafio, as escolas passaram a investir nas plataformas de ensino como google classroom, google meet e jitsi meet, para que assim pudessem estar mais próximos aos alunos, dando suporte às suas necessidades.

[...] Em tempos de covid 19, fomos levados a refletir sobre o sistema educacional e o uso da tecnologia como ferramenta educacional, pois essa tornou-se a única alternativa para dar continuidade ao processo de ensino. Diante dessa perspectiva, fez-se necessária também a busca por novas metodologias que atendam a nova realidade educacional, permitindo assim o envolvimento das famílias e educandos, reinventando assim a forma do processo educacional.” (MASSERON, 2020, p. 136)

Quando perguntamos aos profissionais da rede privada sobre as desigualdades no ensino remoto, eles conseguem facilmente enumerar algumas, como por exemplo: falta de acesso à internet, falta de recursos como notebook, celular, e demais ferramentas que poderiam ser utilizadas para a realização das atividades planejadas e logo propostas pelos professores. O Coordenador de uma escola da rede privada da grande Porto Alegre, conforme os parágrafos abaixo, relatam que (INFORMAÇÃO TEXTUAL, 2021):

Por ter um sistema que se organiza de forma mais rápida e com menos burocracia, que no setor público, foi possível desenvolver uma proposta. Esse ano foi desafiador para todos nós que trabalhamos com educação, pois exigiu uma tomada de decisão de forma muito rápida, a escolha de estratégias pedagógicas que atendessem as demandas formativas dos estudantes, garantindo o cumprimento dos objetivos de aprendizagem, a manutenção da rotina da escola, utilizando-se para isso, de um formato de ensino sem precedentes.

Os profissionais da educação precisaram se adaptar ao ensino remoto e integrar a tecnologia como ferramenta exclusiva no processo de ensino e aprendizagem, enfrentando medos e inseguranças, durante todo o processo.

Diante desse cenário, as redes de ensino (públicas e privadas) precisaram se organizar, e estabelecer um diálogo muito aberto e propositivo com suas comunidades educativas e, de acordo com suas realidades, desenvolver um plano

de ação pedagógico capaz de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes.

Sabemos que existe no Brasil, uma grande lacuna entre o ensino privado e o público, que se intensificou ainda mais durante a suspensão de aulas presenciais em função da pandemia da Covid-19. Inserir uma proposta de aulas remotas não é tão simples, pois necessita de uma infraestrutura de acesso à Internet e equipamentos e dispositivos eletrônicos que viabilizem a realização de aulas neste formato. Foi neste aspecto que vimos muitos estudantes "ficando para trás", desmotivados e até mesmo aumentando as fileiras da evasão escolar.

Minha experiência de conduzir um plano de ação pedagógico em tempos de pandemia, em uma instituição privada de educação também foi desafiadora e complexa, contudo, está mais estruturada, mas com muitos desafios no aspecto de manter o envolvimento dos estudantes e famílias.

Está claro que a estrutura da rede privada ganhou muito mais no ensino remoto, pois conseguiu manter a mesma qualidade, que seria ofertada de forma presencial, obviamente que nada substitui a relação professor\aluno, nem a convivência diária, porém é possível perceber que diante de tantos percalços existentes na educação, um deles ainda é o baixo investimento feito pelo poder público, nas escolas pertencentes à rede pública, afinal a rede privada rapidamente conseguiu se organizar para ofertar uma boa estrutura aos alunos, uma vez que seu poder aquisitivo era maior, podendo assim ter um aproveitamento maior e melhor.

Estamos diante de uma realidade muito desigual, porém o esforço dos professores, alunos e familiares em manter a qualidade de uma educação, capaz de colher bons frutos no futuro, é enorme, afinal partimos do pressuposto de que a educação é a chave do sucesso.

Dessa maneira a rede privada de educação visando o bem estar dos alunos e suas famílias, conseguiu manter o seu alto padrão de ensino da educação básica, inovando suas técnicas de abordagens, dando o total suporte aos profissionais que atuavam com os alunos, tanto na parte tecnológica, quanto na parte afetiva, com acolhimento e orientações de como dar continuidade ao trabalho.

A rede particular ou privada de ensino, sem dúvida nenhuma desempenhou um papel muito importante na vida escolar dos alunos no ano de 2020, pois conseguiu manter a qualidade do ensino, mas será que conseguiu manter também o interesse dos alunos, já que muitos, mesmo com toda a estrutura, não acompanham as aulas.

Um desafio e tanto, em um ano atípico e que ficará marcado na vida de todos, em especial dos alunos que tanto perderam. Ficamos com as experiências, as reinvenções, as surpresas e todo aprendizado de cunho pessoal que foi possível construir diante do caos.

5. QUAIS FORAM AS AÇÕES IMPLEMENTADAS QUE MINIMIZARAM OU REDUZIRAM TAIS DESIGUALDADES?

A pandemia do novo coronavírus pegou todo mundo de surpresa, o que ficou mais visível na educação, pois tiveram que ser executadas e adotadas medidas de isolamento social, quando as aulas presenciais passaram a ser remotas. A ideia é que as tecnologias digitais dariam continuidade às aulas em tempo integral, mas com as mesmas qualidades das aulas presenciais (OLIVEIRA, 2020).

Só que tudo isso gerou um grande problema que começa na acessibilidade dos alunos, muitos são de famílias carentes e não tem internet em casa, nem aparelhos necessários para essa nova modalidade de ensino remoto.

Para amenizar essa desigualdade, a escola tenta entrar em contato com os alunos, suas famílias, fazendo com que essas atividades remotas cheguem até eles de forma impressa, pegas na escola. Mas muitas vezes a escola não tem o sucesso e retorno esperado, pois com tudo isso que está acontecendo atualmente, essa mudança no ensino acontece muito a evasão escolar, no qual as alunos sumiram e não consegue-se mais contato com eles e suas famílias, levando tudo isso que a questão da aprendizagem dos alunos não será significativa, pois não se tem a vivência dos professores em sala de aula, no dia a dia, presença física que é de grande valia para o aprendizado, falta a troca de experiência entre alunos e professores, listamos as seguintes respostas de perguntas direcionadas aos professores/gestores (INFORMAÇÃO TEXTUAL, 2021):

O ano de 2020 trouxe muitas aprovações, desafios, não somente pedagógicos, mas também o da fé e da paciência, algo que muitas vezes esquecemos-nos de reforçar ou buscar, assim, foi o distanciamento social em tempo de pandemia, algo distante, que se tornou presente em nossas vidas.

Novas nomenclaturas, cursos online, formação, plataformas, aplicativos, um turbilhão de informação, para ser armazenado e rapidamente a serem utilizados, claro, que abraçamos a ideia, embora, o medo e angústia, se tornassem presentes, durante todo o processo, mas era preciso informar e até mesmo, incentivar, nós professores (as) a reinventar, buscar possibilidades de efetivar a aprendizagem em um novo formato.

Assim, repentinamente tivemos que nos adaptar, tanto na organização pedagógica das propostas institucionais, como diante da interação e vínculo, com as famílias das crianças, enfatizando a importância de estar participando, incentivando e propondo as experiências elaboradas em um novo formato, o ensino remoto.

Os meus desafios foram muitos, mas qual professor ou professora que atua na rede estadual ou municipal, não precisou reorganizar seus horários, fazer anotações, para cumprir com entregas de documentos, registros, chamadas online e aplicativos, com a escola e principalmente, com os (as) educandos (as). Assim, foi a nova rotina, conhecer e entender plataformas, explorar diferentes aplicativos, para criar estratégias que de certa forma fosse atrativa e motivadora para as crianças, um ambiente virtual de aprendizagens, com todas as propostas organizadas, esperando ansiosamente a atenção dos (as) nossos (as) alunos (as), essa, está

sendo a realidade das escolas estaduais, com o ensino híbrido, um programa de educação formal no qual um (a) aluno (a) aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online. Família e escola tiveram que se adaptar e construir formas de incluir todo esse processo, para que pudessem acontecer momentos de partilhas e trocas, para um bem maior a produção de saberes.

Muitos professores durante a sua prática pedagógica neste momento atípico que estamos vivendo tiveram que estabelecer um plano de ação, com estratégias de atividades que abrangesse os campos de experiências da educação, de forma lúdica, prazerosa tanto para os alunos, como também as suas famílias que vão tutoria as atividades e assim facilitando e tentando proporcionar para que aconteça a aprendizagem significativa.

Estas atividades são disponibilizadas nos grupos das famílias e nos canais disponíveis pela escola, precisando assim do acesso à internet. Uma das ações que foram utilizadas na rede municipal que ajudaram a diminuir um pouco das desigualdades, foram as atividades impressas, que puderam aproximar não só alunos como suas famílias. A pandemia nos trouxe a possibilidade de direcionar um olhar mais sensível para as famílias, afinal dependemos da ajuda delas para mediar e por vezes até motivar os alunos, na realização das atividades.

No contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações directas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. (LOURENÇO; DE PAIVA, 2010, p. 133).

Partindo dessa ideia, foi possível construir uma parceria capaz de ser o meio campo entre a escola e o aluno, pois muitas das vezes nossas atividades precisaram ser interpretadas e repassadas aos alunos, e isso foi feito pelas famílias. Por esse motivo, sempre tivemos o cuidado de manter uma linguagem clara e objetiva, para que pudesse ser interpretada pelos familiares, tornando-os nossos aliados em manter o ensino remoto atuante. Dessa forma foi possível manter a qualidade das atividades e manter a união dos esforços entre escola, aluno e família.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 foi sem dúvida nenhuma o mais desafiador de todos os tempos. Não só no campo da educação, como também no campo emocional, pois além de criatividade para enfrentar tantos desafios que surgiram na educação foi necessário muita paciência,

bom senso e saúde emocional dos professores para que pudessem dar seguimento ao ensino, que passou a ser remoto e cheio de desafios.

A pandemia da Covid-19 nos trouxe inúmeras surpresas, muitas tentativas e incertezas, afinal o ensino remoto passou a ser nosso instrumento de trabalho, porém era uma adaptação direta, antes mesmo de conhecer a sistemática, sim aprendemos fazendo, sem manual, sem experiência e cheios de dúvidas, e estas persistem até hoje, mas damos o melhor que tínhamos em nome da educação.

As equipes pedagógicas juntamente com as secretarias de educação, organizaram um plano de ação sem muitas certezas, apenas com as necessidades reais que o momento exigia, aos poucos foram se reorganizando, mudando o que era necessário, inserindo novas possibilidades e construindo juntos, pois o desafio era enorme, e todos os esforços foram necessários.

Aos professores, que estiveram na linha de frente desse novo formato de ensino aprendizagem na educação, ficou a certeza de que se “reinventar” foi mais uma das habilidades que todos os educadores têm, e que desenvolveram sem pestanejar, em nome da educação e da qualidade de ensino para seus alunos. A capacidade de se moldar aos novos desafios, a entrega total e o enfrentamento as novas tecnologias e suas ferramentas foram algumas das maneiras que os professores lidaram com esse ano tão atípico e que tanto nos desafiou.

Em nome da educação, do amor pela profissão e da certeza que a educação é o caminho para um mundo melhor, sem diferenças e sem preconceitos é que cada professor da rede pública ou privada desse país deu o seu melhor, com o intuito de contribuir para o crescimento de seus alunos.

Alguns dizem que foi um ano perdido, um ano sem significados, sem conhecimento, sem aprendizagem e que o caos não permitiu que pudéssemos viver esse ano tão “estranho”. Porém a educação teve o privilégio de mais uma vez contar com os profissionais que lutaram bravamente para manter a qualidade do ensino mesmo diante do caos, foi preciso muita coragem e amor para buscar não só conteúdos, mas também motivação, para seguir adiante.

Aos professores de todo o mundo que foram os heróis de suas nações, de suas famílias, de seus alunos e suas escolas, deixamos o sentimento de gratidão por tudo o que fizeram aos seus alunos, pelo exemplo de dedicação e amor à educação.

O ano não foi perdido, foi diferente, desafiador e cheio de significados, que o valor de todo o esforço dos professores possa ser sempre ser reconhecido, bem como sua importância na educação, seja ela presencial ou remota.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO LOURENÇO, Abílio; ALMEIDA DE PAIVA, Maria Olímpia. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 2, p. 132-141, ago. 2010 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000200012&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 10 jan. 2020.

APPENZELLER, Simone et al . Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Rev. bras. educ. med.** Brasília , v. 44, supl. 1, e155, 2020 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000500201&lng=en&nrm=iso Acesso em: 10 jan. 2020.

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

MASSERON, Camila Queiroz. A Educação Básica em Época de Pandemia. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação** (online). Rio de Janeiro:

OLIVEIRA, Carolina. **Com aulas remotas, pandemia escancara desigualdade no acesso à educação de qualidade.** Brasil de Fato, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/04/com-aulas-remotas-pandemia-escancara-desigualdade-no-acesso-a-educacao-de-qualidade> Acesso em: 10 jan. 2020.
v.5, n. especial, 2020. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/158> Acesso em: 10 jan. 2020.

CAPÍTULO 14

A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM APLICAÇÃO AOS MEIOS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

ELEONORA LEGUIÇAMO CENTENA SILVA

Universidade da Região da Campanha - URCAMP

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

JANINE VIVEN NUNES QUEVEDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

SUÉLEN DE PRÁ ALVES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

KAREN KRYSTINE OLDANI DA SILVA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

ANA MARIA ALTAMIRANDO NUNES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC

JOEL DE ALMEIDA NUNES

Universidade Luterana do Brasil, ULBRA

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo - RS

RESUMO: O presente artigo é fruto de pesquisas bibliográficas que nos permitem entender como se encontra o atual cenário brasileiro, frente a implementação do ensino remoto emergencial, por conta da pandemia do novo Coronavírus, que obrigou o fechamento de escolas em diversos lugares, mundialmente. Trás também discussões importantes sobre como sistemas de ensino, escolas e professores têm lidado com as tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem. Vivemos numa sociedade que muda constantemente, entre essas mudanças estão às tecnologias digitais que do dia pra noite o atual se torna ultrapassado, a corrida por novos conhecimentos e a tentativa de acompanharmos tais modificações nos leva muitas vezes ao limite, isso é o admirável mundo novo da informação tecnológica, porém quem teria que acompanhar essas transformações, infelizmente está a muitas décadas atrasada, no caso a educação, principalmente a pública com infraestruturas inadequadas e professores despreparados para usar os novos recursos de forma didática, transformados os em um aliado educacional. Em alguns casos o próprio educador não faz questão de sair da

mesmice de sempre, por isso a importância de formação continuada dos professores para uso das tecnologias digitais em sala de aula, bem como a implementação de políticas públicas que visem democratizar o acesso e a inclusão digital de todos os alunos da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Necessidades de formação continuadas. Profissionais da educação básica. Aplicação das tecnologias digitais.

ABSTRACT: This article is the result of bibliographic research that allows us to understand how the current Brazilian scenario is facing the implementation of emergency remote education, due to the pandemic of the new Coronavirus, which forced the closure of schools in several places, worldwide. It also brings important discussions on how education systems, schools and teachers have dealt with digital technologies in the teaching-learning process. We live in a society that constantly changes, among these changes are the digital technologies that from day to night the current becomes outdated, the race for new knowledge and the attempt to keep up with such changes often takes us to the limit, this is the brave new world of technological information, but who would have to follow these transformations, unfortunately is many decades behind, in this case education, especially the public with inadequate infrastructure and teachers unprepared to use the new resources in a didactic way, transformed them into an educational ally. In some cases the educator himself does not insist on leaving the same sameness as usual, that is why the importance of continuing education for teachers to use digital technologies in the classroom, as well as the implementation of public policies that aim to democratize access and inclusion of all basic education students.

KEYWORDS: Continuing training needs. Basic education professionals. Application of digital technologies.

1. INTRODUÇÃO

De repente tudo mudou e a educação saiu da sala de aula para as casas dos alunos. O quadro verde ou branco, costumeiramente chamado de quadro negro, juntamente com o giz de várias cores ou pincel atômico que sempre fizeram duplas com a lousa ficou trancado, empoeirando ou mofando. E agora, o que fazer, surge mais um dilema, frente a tantos outros no meio educacional. Como fazer com que o aluno continue aprendendo, frente a uma pandemia que nos obrigou a estabelecer o distanciamento social como forma de prevenção; a educação, e principalmente a educação básica, pressupõe um ambiente físico de troca de conhecimentos e experiências, a de sala de aula. De uma hora para outra tudo mudou.

A escola é, em sua essência, um lugar de produção e aquisição de conhecimento, portanto precisa estar sempre em constante transformação, visto que este é vivo e está sempre em ebulição. Todavia nem sempre a instituição escolar acompanha as mudanças sociais na velocidade que se espera, porém nunca se esquivava de dar respostas às demandas impostas pela sociedade. Tais respostas sempre são frutos de muitas lutas, dedicação e quebra de paradigmas por parte daqueles que integram o ambiente educativo.

Nesses últimos tempos, a escola, mais uma vez, foi desafiada a vencer mais um grande desafio em sua nobre missão de educar pessoas. Desta vez, a sala de aula, por excelência, lugar onde alunos e professores interagem entre si e juntos constroem e

compartilham o saber, foi dissolvido. Tudo isso aconteceu da noite para o dia, não teve como ser previsto, não teve como se preparar previamente para o novo cenário, a instituição escolar mais uma vez teve que se sobrepor a essa situação, teve que criar estratégias, caminhos, condições; teve que criar pontes entre se e o aluno.

A solução encontrada pela escola, foi à implementação do ensino remoto, montado às pressas quando houve a necessidade de fechamento das escolas para evitar a propagação do novo coronavírus. Uma das principais ferramentas utilizadas pelas escolas, durante o ensino remoto, para continuar o processo de ensino aprendizagem, foi o uso das tecnologias digitais; porém, não foi nada fácil a implementação dessas ferramentas digitais nos sistemas educativos.

Na zona urbana, alguns alunos da rede pública de ensino têm acesso a celulares e outros poucos a computadores de mesa ou notebook, mas os alunos da zona rural, que é nossa realidade, os que fazem uso de computador, celular ou tablet com acesso a internet, como forma de estudo, são minoria. Sem falar no despreparo de muitos professores em utilizar as tecnologias digitais, muitos tem dificuldade para usar aplicativos, baixar programas, utilizar plataformas, entre outras.

Muito antes dessa pandemia, as secretarias de educação deveriam ter investido em formações continuadas de seus professores para o uso das tecnologias digitais que muito contribuem para as práticas pedagógicas e permitem ao professor implementar seus recursos como forma de enriquecimento do processo ensino-aprendizagem.

2. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO

Várias pesquisas apontam que o uso das tecnologias digitais motivam os alunos a pesquisarem com mais autonomia do que em livros impressos, pois na própria internet eles tem respostas para suas incertezas, compreendem e interpretam com mais facilidade, porque tem auxílio de imagens, vídeos, significados de termos desconhecidos... Outra possibilidade de conhecimento é o uso de jogos digitais que muito auxiliam os educandos no desenvolvimento do raciocínio lógico na resolução de situações-problemas, planejamento, busca de estratégias para solução de desafios, construir conceitos apropriados a assuntos estudados, desenvolvimento da linguagem escrita e oral, entre outros (VYGOTSKY, 2000).

A utilização das ferramentas digitais em todas áreas de trabalho, incluindo a da educação, podem servir de mediação entre o que é ensinado e o que se aprende, estimulando o aluno a desenvolver suas potencialidades de acordo com as individualidades de cada um.

Especialistas em educação acreditam que as novas tecnologias contribuem com o processo de ensino aprendizagem, pois só em sair da velha técnica do quadro de giz, cópias de livros que muitas vezes se tornam um ato puramente mecânico sem estímulo nenhum ao desenvolvimento do raciocínio lógico os alunos terão experiências que os desafiam a procurar por si só novos meios de se apropriar do conhecimento, pois auxiliam na memorização e retenção de informações diminuindo as dificuldades de aprendizagens que muitos apresentam.

Assim, com mais esses instrumentos de ensino que são as tecnologias digitais, a educação entra num contexto contemporâneo social, pois esses recursos mostram ser um benefício na assimilação cognitiva.

3. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DISPONÍVEIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação do século XXI, assim como a educação dos séculos anteriores, tem buscado com muito esforço, comprometimento e dedicação, responder às demandas educacionais do seu tempo, porém sabemos que há muito que se melhorar em termos de uma educação de qualidade que abranja todos os brasileiros.

Precisamos de mais bibliotecas, museus, teatros, acesso a cultura e muito mais, para que tenhamos um ambiente escolar educador. A cada dia, sobretudo agora, com o surgimento repentino do ensino remoto, faz se necessários os domínios das várias mídias digitais, os chamados “multiletramentos”, Grupo de Nova Londres (KALANTZIS, 2006).

Nas escolas privadas os alunos da Educação Básica já convivem com as novas tecnologias há bastante tempo, pois possuem um ambiente escolar estruturado com salas de informática, lousas digitais, tablets, notebooks, internet que funciona e muito mais, além de terem acesso a essas ferramentas em suas próprias casas, o que os levam a dominarem tais tecnologias bem melhor que muitos professores; o que não acontece nas escolas públicas, onde a falta de infraestrutura tecnológicas dificultam muito o acesso a esses recursos.

No caso das redes públicas de ensino, a falta de infraestrutura limita o uso de recursos tecnológicos no ensino, pois a maioria das escolas possui o básico de internet

para as secretarias realizarem as tarefas administrativas, pesquisas referentes ao planejamento dos professores, documentação relativa aos alunos, enviarem emails, entre outros. Sem contar com a precariedade do sinal da internet nesses locais.

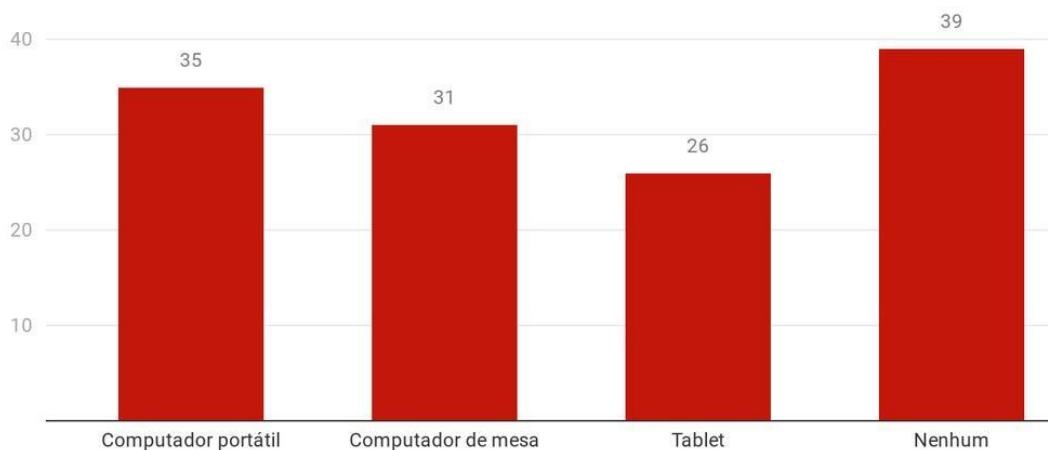
Uma pesquisa, divulgada recentemente pela revista TIC Educação de 2019, aponta que 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa, já nas escolas particulares, o índice cai para 9%. Os dados evidenciam o cenário em que a educação entrou na pandemia em 2020 e cristalizam o enorme desafio em se implantar o ensino remoto.

Se nas escolas da rede pública de ensino da zona urbana, o percentual de alunos que não possuem acesso a computadores ou tablets é tão alto, na zona rural o índice é muito pior. Sem computadores e conexão à internet, os estudantes têm encontrado dificuldade para acessar os conteúdos online, que têm substituído as aulas presenciais. Vejamos o gráfico abaixo:

IMAGEM 1 – Pesquisa Gráfico Disponibilidade de Computador

Disponibilidade de computador no domicílio, em %

Respostas dadas por alunos de escolas públicas urbanas à pesquisa TIC Educação



Fonte: TIC Educação 2019

Fonte. TIC Educação 2019 - Infografia G1

Infográfico (Imagem 1), mostra a disponibilidade de computador no domicílio, em porcentagem, segundo a pesquisa TIC Educação. Essa mesma pesquisa revela que 21% dos alunos de escolas públicas só acessam a internet pelo celular. Na rede privada, o índice é de 3%. Os dados revelam a grande disparidade entre os alunos que frequentam as escolas públicas e particulares no que se refere às tecnologias digitais. De fato temos

enormes problemas estruturais, grande parcela da população brasileira não tem acesso ao computador e a internet. Por outro lado, não basta apenas dar computador e internet, é preciso dar condições/suporte para as pessoas manusearem com competência essas ferramentas.

Alguns professores desses educandários que tem mais facilidade de acessar as tecnologias digitais buscam meios de eles mesmos proporcionarem o auxílio digital aos alunos estimulando eles a usarem seus próprios celulares para fazerem pesquisas, tirarem fotos, até mesmo digitar textos pequenos pelos aplicativos de mensagens em seus aparelhos, formar grupos de whatsapp para estudos, mas isso é para poucos, pois não são todos que possuem tal ferramenta e também não são todos professores que lançam mão dessas novas tecnologias ou estão preparados para tanto.

Analisando algumas questões sobre a falta de estruturas tecnológicas nas escolas públicas e o despreparo da maioria dos professores para em usar tais tecnologias pode-se dizer que isso impossibilita e muito contribuir para o desenvolvimento intelectual dos educandos, tendo em vista que hoje em dia vivemos num mundo onde notícias e fatos são acompanhados diretamente do lugar e no mesmo momento que acontecem, nada mais fica desconhecido das pessoas que dispõem das ferramentas digitais, Conhecemos lugares fantásticos sem saímos de casa, acompanhamos protestos, coisas boas e ruins no mesmo instante em que se passam, mas na educação, principalmente a pública, nossos alunos ainda vivenciam métodos ultrapassados e professores sem capacitação para contribuir com um ensino mais inovador que propicia aprendizagens mais significativas e auxiliam na construção de novos conhecimentos.

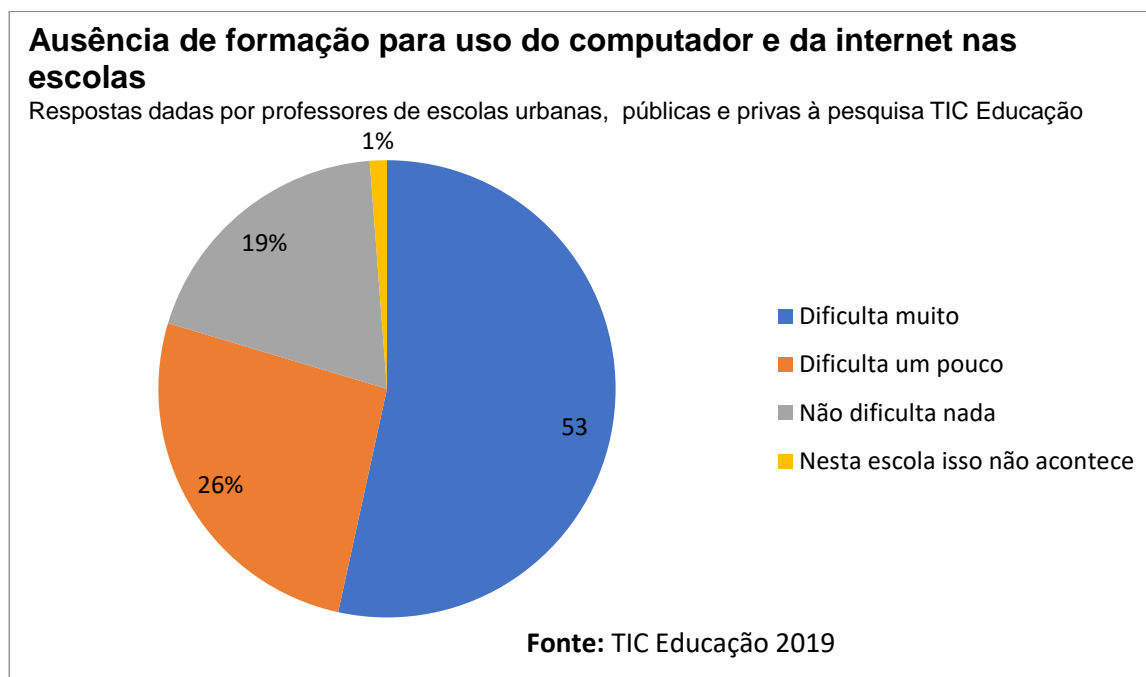
A falta desses recursos tecnológicos que muito ajudam nas ações pedagógicas deixa muitos estudantes sem a chance de adquirir uma grande diversidade de experiências que influem no desenvolvimento da área cognitiva. A troca do analógico para o digital, onde o retroprojeto e a lousa digital passaram a fazer parte do ambiente escolar, onde a impressora substituiu o mimeógrafo, não é apenas um avanço tecnológico, mas sim uma questão cultural.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA POSSIBILITA A AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO RELACIONADO ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Tendo em vista que a escola tem dificuldade de acompanhar as transformações sociais e tecnológicas e que nossos métodos de ensino ainda são um tanto arcaicos em

muitas realidades educativas há que se falar sobre a formação continuada para uso de novas ferramentas no ensino aprendizagem, entre elas as tecnologias digitais, pois a educação precisa se modificar para atender demandas atuais e em constantes mudanças. Analisemos abaixo dados da pesquisa TIC educação de 2019, referentes à formação de professores para o uso do computador e da internet como recurso pedagógico.

IMAGEM 2 – Gráfico relacionando ausência de formação tecnológica nas escolas



Fonte. TIC Educação 2019 - Infografia G1

Conforme a (Imagem 2), o Infográfico mostra o que os professores pensam sobre a ausência de formação para uso do computador e da internet nas aulas. Não basta dar computador e tablet com internet para as escolas, é necessário que se ofereça também, condições de uso e manuseio eficaz desses equipamentos para que estes deixem de ser puramente uma ferramenta tecnológica e se converta em um instrumento pedagógico. Desta forma o uso das tecnologias digitais, no contexto escolar, passa a ser uma possibilidade de integrar e de contextualizar os conteúdos escolares, incidindo na produção do conhecimento (FRIZON et al, 2015).

Para que nossos educandários públicos sofram transformações necessárias à realidade atual, o primeiro passo seria a capacitação de seus educadores para uso de diversos recursos de ensino, entre eles os tecnológicos que constantemente mudam, dando

amplas possibilidades de novos saberes e conhecimentos inovadores que incentivam as pesquisas, experimentos, construção, buscas para mudanças de realidades e etc.

Fazendo uma reavaliação da formação de professores seria preciso complementar seus currículos com novas propostas, entre elas o preparo para uso das tecnologias digitais as quais facilitam e muito a comunicação com os estudantes. A Lei nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (BRASIL, 1996) no artigo 62 trata dos tipos e modalidades dos cursos de formação inicial de professores, desse modo expresso:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

[...]

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

O artigo 62 da LDBEN deixa, de forma explícita, que a formação inicial do professor ocorre de forma presencial, e não tendo essa possibilidade poderá ocorrer a distância, fazendo se uso das tecnologias digitais. Da mesma forma, estas tecnologias poderão ser apresentadas aos professores que não tiveram contato com elas em suas formações iniciais, em cursos de formação continuada.

O uso das tecnologias digitais no contexto educacional facilita e muito o fazer pedagógico, abre uma gama de ferramentas que inovam a prática e contemplam as expectativas dos alunos na descoberta de novos conhecimentos e como se apropriar dos mesmos. É preciso acabar com a resistência ao uso das tecnologias digitais que é histórica, o rádio não entrou na escola; o uso do vídeo aula foi muito criticada, o professor que não prepara a aula é que passa vídeo para entreter o tempo; o celular foi proibido por algumas escolas. Porém, ultimamente os professores estão deixando de ser resistentes ao uso

dessas tecnologias, estão passando a acreditar em seu potencial como um recurso pedagógico.

Considerando a necessidade das escolas em se informatizar e proporcionar novos caminhos para a pesquisa, experimentos, buscas de alternativas que levem os alunos a solucionar os desafios que constantemente se deparam em suas práticas escolares ou mesmo no seu dia-a-dia é preciso incorporar novas tecnologias no contexto escolar. Mas para manipular as tecnologias digitais de forma adequada e melhorar seu aprendizado, o educando precisa de professores que dominem tais técnicas, seja mediador de conhecimentos que os levem a ampliar horizontes, agir de modo crítico, organizado e superar obstáculos.

Para tanto é necessária a formação continuada dos professores para uso de meios tecnológicos que o auxiliem a planejar, alcançar e desenvolver práticas pedagógicas que aprimorem seus recursos pedagógicos e sejam inseridos no novo contexto social e educacional.

Partindo das novas exigências educacionais e estruturais nas quais as escolas devem se adequar e seus professores necessitam ampliar seus conhecimentos, buscar novas alternativas para o processo didático e metodológico, trocando o tradicional onde o aluno passa de mero receptor de informações para a dinâmica da busca e descobertas com autonomia de fazer acontecer, criar, produzir, articular, relacionar e comunicar a educação pública formará sujeitos com condições e preparo para disputar e conquistar seu espaço nesta sociedade tão competitiva e desigual.

Por isso, no contexto atual não é mais possível pensar em professores que não tem a menor capacidade para usarem sequer de maneira minimamente correta um computador ou outro recurso tecnológico quando oferecidos pela escola ou outro local qualquer. Já nem é porque precisa implementar práticas pedagógicas, mas sim porque é uma exigência da nossa atual realidade.

Novos conhecimentos fazem um diferencial numa sociedade em constante evolução e na educação mais ainda, por isso o uso das tecnologias digitais na educação são um referencial para novos conhecimentos e também devemos pensar que o único espaço que muitos alunos têm para usar essas tecnologias digitais é a escola. Assim sendo, é preciso que o professor esteja capacitado para ser o meio entre eles e as novas técnicas de ensino.

Assim sendo a formação continuada de professores nas tecnologias digitais são novos mecanismos na superação de desafios educacionais atuais onde seu papel é a busca de melhores técnicas pedagógicas que superem e modifiquem suas práticas de ensino, dando um novo significado para a aprendizagem de seus alunos.

Incorporando as tecnologias digitais nas suas práticas diárias muitos professores já estão superando demandas trazidas pelos alunos para sala de aula. Segundo Araújo (2005, p.23-24):

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na internet.

As tecnologias digitais de uma forma ou de outra revolucionam a metodologia em sala de aula, pois é mais um instrumento a favor de uma aprendizagem diversificada e crítica onde o sujeito deixa de ser passivo para se tornar ativo do processo ensino aprendizagem. Mas para isso é importante que o professor seja capacitado para aplicar esses recursos de forma eficaz.

5. DE QUE FORMA AS TECNOLOGIAS DIGITAIS CONTRIBUEM PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Alunos de hoje em dia, crianças e jovens já nasceram na era digital e de uma forma ou de outra convivem com essas ferramentas, mesmo os de baixo poder aquisitivo tem contato direto ou indiretamente com essas tecnologias. Que criança ou adolescente não possui sonho em ter um celular, tablet, computador. Os que já conhecem e usam essas novas tecnologias têm pouco estímulo quando chegam à escola e lhes são oferecidos cópias do quadro, livros impressos, alguns cartazes, recursos estáticos, sem movimentos, cores, áudios, diversidades de informações.

Daí a necessidade da escola oferecer outros recursos, os quais chamam a atenção dos alunos para novos conhecimentos, abrindo possibilidades para eles pesquisarem, localizarem, descobrirem, entre outras oportunidades de novas aprendizagens. É preciso cobrar políticas públicas e infraestrutura de qualidade para podermos usar essas tecnologias, isso inclui: disponibilidade de computadores, celulares, rede móvel, Wi-Fi e outros. Segundo Mercado (1999, p.27):

As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, a diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e

metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo.

Assim, as tecnologias digitais podem contribuir de forma significativa com a democratização do conhecimento, na medida em que por meio delas, barreiras de distanciamentos são quebradas e as informações podem ser acessadas e acompanhadas da palma das mãos e em tempo real; essas mídias digitais abrem um leque de possibilidades, se bem trabalhadas e implementadas, auxilia na melhoria do processo ensino-aprendizagem por meio de jogos, aplicativos, programas de computador, permitem buscar informações em fontes variadas em um curto intervalo de tempo, porém é preciso saber selecionar de forma consciente e criticamente tais informações.

A Tecnologia mais usada pelos jovens e até crianças são os aparelhos de celulares e por que não usá-los nas aulas como mais uma ferramenta de ensino aprendizagem, por isso a necessidade do professor em conhecer e saber como usar tal recurso para dinamizar suas aulas e proporcionar aprendizagens significativas.

O uso da internet proporciona o conhecimento, independente do lugar onde nos encontramos, por isso ela pode ser usada como apoio para desenvolver atividades pedagógicas e interações entre os indivíduos envolvidos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais são boas ferramentas de ensino, se bem empregadas, contribuem com o bom desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, pois auxiliam o professor na aplicação de conteúdos, deixando as aulas mais dinâmicas detendo a atenção do aluno e facilitando sua assimilação.

Porém para que a educação acompanhe a evolução tecnológica é preciso que as escolas sejam estruturadas com tecnologias digitais, seus professores estejam preparados e habilitados para manusear tais ferramentas de forma eficaz e responsável. Esses recursos usados corretamente ajudarão os alunos a expandir horizontes de acesso à informação e comunicação diferenciadas, pois permitem amplas possibilidades de acesso ao conhecimento, interação entre eles próprios, independente dos lugares onde possam estar.

Todavia é preciso cobrar por mais políticas públicas de democratização de acesso às tecnologias digitais, tanto para áreas rurais como urbanas, lugar com mais habitantes e

lugar com menos habitantes e para pessoas com todos os níveis de escolaridade, ou seja, para todos os indivíduos. É preciso pensar em uma sociedade educadora, que educação de qualidade não seja privilégio de poucos, uma educação que seja situada, significativa, transformadora, uma educação para os multiletramentos.

É preciso buscar formas de inclusão digital e meios de inclusão educacional, não basta só dar computadores e acesso a internet, é preciso ter condições estruturais, sociais, econômicas e educacionais de qualidade para que se consiga fazer bom uso dessas ferramentas digitais, imprescindíveis para exercer com autonomia a cidadania em pleno século XXI.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acessado: 31/12/2020. 2001.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIZON, Vanessa; LAZZARI, Marcia De Bona; SCHWABENLAND, Flavia Peruzzo; TIBOLLA, Flavia Rosane Camillo. **A formação de professores e as tecnologias digitais.** Paraná, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf Acesso 30 dez 2020

OLIVEIRA Elida. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo. G1-Globo/Educação, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acessado em 30 dez 2020

KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** London/New York: Routledge, 2006 [2000/1996]. p. 9-37.

MEIRIEU, Phillipe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.) **Vivências com Aprendizagem na Internet.** Maceió: Edufal, 2005.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. tradução Paulo Bezerra (Psicologia e Pedagogia).

CAPÍTULO 15

O USO DE MATERIAIS IMPRESSOS NO ENSINO REMOTO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS RELACIONANDO ENSINO REMOTO E VULNERABILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

ELEONORA LEGUIÇAMO CENTENA SILVA

Universidade da Região da Campanha - URCAMP

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

JANINE VIVEN NUNES QUEVEDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

SUÉLEN DE PRÁ ALVES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

KAREN KRYSTINE OLDANI DA SILVA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

ANA MARIA ALTAMIRANDO NUNES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC

DAIANE MAIRA SOCCAL

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo - RS

RESUMO: O ano de 2020 será lembrado por décadas, historicamente está sendo um ano em que o Coronavírus (SARS-CoV2) se alastrou pelo mundo e isolou boa parte da população, sendo o convívio social praticamente erradicado, pois os índices de contaminação são letais. A educação brasileira teve quase 100% de sua comunidade escolar confinada em seus lares, a troca de saberes e aprendizagens presencialmente foi substituída pelo ensino remoto, novas estratégias pedagógicas foram pensadas a fim de contemplar a todos conforme a realidade de cada comunidade escolar. Diante a esse novo cenário, os recursos viáveis de atingir os educandos da educação básica da rede pública estão sendo em sua maioria através do material impresso. Contudo, através dessa escrita, dissertaremos em conjunto sobre a utilização dos materiais impressos, sintetizando o ensino remoto como desafio da vulnerabilidade socioeconômica, na rede pública de ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto; Materiais impressos; Rede Pública; Educação básica; Ensino Fundamental.

ABSTRACT: The year 2020 will be remembered for decades, historically being a year in which the Coronavirus (SARS-CoV2) is it spread throughout the world and isolated a large part of the population, with social coexistence practically eradicated, since contamination rates are lethal. Brazilian education had almost 100% of its school community confined to their homes, the exchange of knowledge and learning in person was

replaced by remote teaching, new pedagogical strategies were thought out in order to contemplate everyone according to the reality of each school community. Faced with this new scenario, the most viable resources to reach students of basic education in the public network are being mostly through printed material. However, through this writing, we will talk together about the use of printed materials, synthesizing remote education as a challenge for socioeconomic vulnerability, in the public elementary school system.

KEYWORDS: Remote teaching; Printed materials; Public network; Basic education; Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

No começo do ano de 2020 a população e o mundo são convidados a se distanciar socialmente, devido a presença de um vírus altamente contagioso que causa a doença COVID-19.

O vírus causador do COVID-19 é o SARS-coV 2, também chamado de, o novo Coronavírus. Sabemos que esse vírus se propaga e contamina as pessoas em uma velocidade muito rápida. De acordo com a OMS (Organização Mundial de Saúde), sem vacina até o momento, vários casos acontecendo pelo mundo esse vírus instaurou uma pandemia. Segundo dados da OMS, até o início do mês de dezembro o coronavírus vitimou mais de um milhão e meio de pessoas em todo o mundo.

No intuito de preservar vidas a OMS recomenda o distanciamento social, priorizando que possamos evitar as aglomerações, usar sempre o álcool em gel e lavar as mãos corretamente usando água e sabão.

Em março do corrente ano as aulas foram suspensas por tempo indeterminado em todos os níveis da educação básica, tanto em escolas públicas quanto em particulares. Crianças e adolescentes tiveram que no interior de seus lares se adaptar a uma nova realidade de ensino, os professores afastados do convívio social foram para suas residências buscar alternativas de atender seus educandos num estilo até então inexistente, o ensino remoto.

A pandemia da COVID-19 tem imposto uma ampla gama de desafios para todos nós. São desafios de ordem econômica e social, mas também pessoal. Temos sido impelidos todos os dias a recriar praticamente tudo para sobrevivermos a um tempo em que os meios que conhecemos já não podem operar (COSTA, 2020).

As escolas públicas vêm tentando se adequar a esta nova realidade, com o objetivo de atender seus educandos de acordo com as necessidades de sua comunidade escolar. Segundo John Dewey a "Educação é processo, é desenvolvimento. Não é a preparação para vida, mas a própria vida" no entanto, é primordial que os setores responsáveis pela educação brasileira busquem meios de intervir e minimizar os efeitos dessa crise.

A educação até então era vista como uma atividade essencialmente presencial. Os educadores e gestores estão aprendendo a lidar com o sistema de ensino remoto, muitas dúvidas surgem durante esse processo. Através da medida provisória 934 do Governo Federal, o posicionamento do CNE e as resoluções dos conselhos estaduais, municipais e a brecha da situação emergencial prevista na LDB, essas leis permitem que atividades não presenciais sejam enviadas aos alunos, a fim de atingir o cumprimento da carga horária prevista e visando contemplar as habilidades básicas de ensino.

Temos conhecimento que muitas escolas estão atendendo seus alunos no estilo remoto através de plataformas digitais, Google meet, class room, etc enquanto outras que por seus educandos não disporem desse recurso estão enviando somente material impresso.

Estamos vivendo um momento atípico. A escola precisou se reinventar, os professores estão se reinventando, os nossos alunos foram apresentados a uma nova proposta de ensino e a adaptação não está sendo fácil. Refletindo sobre esse processo desumanizador da educação básica no Brasil pretendemos relatar nossas experiências na educação básica com o uso de material impresso no ensino remoto da rede pública de ensino fundamental.

2. ADAPTAÇÕES DA ESCOLA PARA COM O ENSINO REMOTO

Em março de 2020 a maioria das escolas públicas e privadas fecharam suas portas para o atendimento ao público, pois a pandemia afetou a saúde pública de um modo muito agressivo, temos conhecimento que a COVID-19 não afeta somente idosos, mas também crianças, jovens e adultos.

O distanciamento social através das medidas de isolamento é um meio para manter a população em casa reduzindo a circulação do vírus.

Desde 18 de março de 2020, o Ministério da Educação vêm publicando portarias, que estão sendo atualizadas mês a mês no intuito de regularizar os cenários da Educação Básica e Superior, a exemplos das Portarias 343, 345, 356, e 473 (BRASIL, 2020), que suspendem as aulas e instauraram o ensino remoto.

No Estado do Rio Grande do Sul (RS), em 19 de março, por meio de um vídeo publicado nas redes sociais em 16 de março (G1 RS, 2020), o governador Eduardo Leite anunciou a suspensão das aulas regulares nas redes de ensino públicas e privadas.

No município de Uruguaiana-RS o prefeito através do Decreto 139/2020 determina a suspensão das atividades escolares na rede municipal de Educação.

A princípio a suspensão das aulas seria por quinze dias, com a gravidade da situação estamos sem aulas presenciais a mais de nove meses e o retorno ainda é uma incógnita.

A educação é muito abrangente tanto quanto as relações humanas, neste momento a participação da família está sendo de fundamental importância para que o processo ensino-aprendizagem transcorra, crianças e adolescentes não têm autonomia em desenvolver uma rotina de estudos dentro de casa, cabe a família auxiliar o estudante garantindo para ele um espaço em que possa realizar suas tarefas escolares.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p. 3).

O ensino remoto possibilitou que a distância entre os alunos e a escola torna-se menor, os alunos foram afastados das salas de aula em decorrência do Coronavírus, mas isso não significa que foram afastados da escola.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) lançou nesta quinta-feira uma coalizão mundial para assegurar a educação à distância dos mais de 1,5 bilhão de alunos de 165 países afetados pelo fechamento das escolas devido à pandemia do coronavírus (CORREIO BRAZILIENSE, 2020, n.p).

As escolas estão tendo que se adaptar a esta nova realidade de ensino, até então nunca vivenciada na rede pública. Os desafios são muitos, professores e alunos sentem-se desamparados, o distanciamento social que separa discentes e docentes prejudica o processo ensino-aprendizagem. Têm se conhecimento que conforme a realidade das diferentes comunidades escolares a única maneira de interação está sendo através de material impresso, a falta de acessibilidade de estudantes principalmente da zona rural impede a interação por intermédio das mídias tecnológicas.

A rede municipal de ensino do município de Uruguaiana orientou seus gestores escolares, suas equipes pedagógicas que juntamente com os professores viabilizassem a melhor maneira de atingir seus educandos, sempre enfatizando as habilidades básicas. Dentro da rede municipal temos diferentes realidades, desde comunidades muito carentes onde falta o básico até comunidades com melhores condições de vida. E pensando na realidade de cada um de nossos educandos os materiais impressos foram produzidos para que de alguma maneira pudéssemos dar continuidade a aprendizagem dos nossos alunos.

3. COMO OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA REAGEM COM ESSE MODELO DE EDUCAÇÃO REMOTA?

Tecer quaisquer comentários sobre ensinar e aprender; educação e seus componentes possibilita-nos a importância de limitar tal conceito ao âmbito escolar, onde ele acontece de maneira explícita, e com objetivos predeterminados.

No momento atual, com uma pandemia estabelecida em nossa sociedade, esse conceito teve que ser flexibilizado, pois as atividades que eram antes aplicadas no âmbito escolar foram realocadas para a comodidade dos lares, pela necessidade do momento. Partimos então, de um pressuposto que a educação é um fenômeno social, que pode acontecer em locais diversos, ainda que não exista uma instituição formal que a represente, neste contexto a escola.

Em função desse caráter múltiplo de culturas que existe hoje, tanto a educação quanto o educador não podem restringir sua parcela de sociedade e deve-se analisar a situação pelo contexto ao qual estão inseridos, seja pautado nas necessidades, hábitos, costumes ou valores morais de seus indivíduos, segundo Brandão (2006, p. 13), “ a educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”.

O processo de lecionar e instruir-se se encontra na essência do ato de se educar. É um processo pelo qual nós seres humanos nos desenvolvemos com o tempo, fisicamente, intelectualmente e moralmente. Este processo é contínuo e inerente à pessoa.

Através da educação o indivíduo/aluno se torna apto a conviver socialmente. E é o professor/ educador um dos mediadores fundamentais para que esta gama de acontecimentos se realize. Esse conceito de educação é muito perceptível na linha de pensamento expresso por Vygotsky (2003b), sempre na preocupação de formação integral humana e principalmente, com a condição de atuação para as mudanças na sociedade. Compartilhando da mesma visão sobre educação, crê-se claramente que ela é um processo onde a pessoa, através da relação com outros, constrói novos conceitos. Assim sendo, trazemos aqui a situação que relata que conteúdos escolares devem ser organizados de uma forma que não se eduque o aluno, mas que ele mesmo venha a se educar. Neste momento social que vivemos de pandemia, nada mais coerente com a realidade dos educandos, onde os mesmos devem partir de sua necessidade e interesse próprios para ter realizar suas atividades não presenciais.

O que se aguarda de qualquer instituição é que profissionais de educação devam analisar suas práticas diariamente confrontando-as com a teoria, o que facilitará meios de transformação na sociedade, e não uma mera reprodução.

No momento atual de pandemia, onde a população do mundo inteiro sofre com a mesma situação: isolamento e dificuldades de acesso. A palavra “Reinventar” foi o foco utilizado e sentido por várias pessoas. Parece contraditório um microscópico vírus causar um imenso transtorno social. Contudo, a reinvenção desacomodou vários indivíduos em torno do mundo, implementando dificuldades em algumas situações e em outras novos horizontes desbravados com louvor que a um tempo atrás nem se questionaria em objetivar.

No Brasil muitos são os entraves que necessitam mobilizar opiniões e decisões do governo. A fim de minimizar problemas e traçar perspectivas. Muitas redes de ensino têm optado pelo ensino remoto, uma forma de educação à distância, aplicada à Constituição Federal como direito público subjetivo. O Artigo nº 205 da CF-1988 define que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

A partir das situações explanadas podemos perceber que o professor novamente se coloca como protagonista juntamente com os educandos, visto que devemos garantir aos nossos jovens igualdade de condições para que obtenham formas de continuar estudando mesmo não sendo no âmbito escolar.

A reação do corpo docente em nossa sociedade, perante essa situação inovadora que acometeu todas as escolas do mundo, tem se mostrado diversificada. Se de um lado, há positividade quando nos deparamos com a necessidade de desacomodação diante de um sistema estagnado e carente de criação de estratégias diversificadas de educar. Do outro há o entrave angustiante de lidar com metodologias antes não utilizadas.

Essa nova estrutura que se apresentou diante da sociedade brasileira, desestabilizou uma educação anteriormente arraigada aos velhos costumes de que professor e aluno devem estar dentro de uma sala de aula para continuar a desenvolver o ensino.

A pandemia de COVID-19 vem mostrar que mudanças no mundo eram necessárias e o ensino remoto vem desenhar novas possibilidades antes não cogitadas pela maioria da população educacional. A falta de um olhar mais afetivo para a educação em nosso país desqualifica muitas áreas de ensino, acarretando dificuldades onde haveria de ter soluções e novas estratégias.

A primeira situação que fica extremamente clara é a falta de treinamentos necessários a uma grande maioria de professores das redes públicas de ensino, no campo de utilização de ferramentas digitais, dando aos mesmos recursos para enfrentar essa situação pandêmica de forma mais amena, no ensino remoto.

No panorama apresentado no início da pandemia, houve uma desestabilidade momentânea na forma de como abordar o ensino-aprendizagem, visto que os professores sofriam de certa angústia, com a possibilidade dos alunos receberem o material enviado para casa, mas não teria o suporte necessário para tirar dúvidas e obter um retorno imediato, como o ocorrido em âmbito escolar.

No pensamento de Paulo Freire o aluno não é um depósito que deve ser preenchido pelo professor, cada um, juntos pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades na realidade da vida, pois o educador é somente o mediador no processo de ensino-aprendizagem e aprende junto com seu aluno. Nessa mesma visão de pensamento, pode-se concluir que não deveria de modo algum aplicar conteúdos novos visto que o aluno recebe uma informação nova pelo professor e a partir daí utilizando essa mesma informação juntamente com seus conhecimentos prévios, consegue formar uma análise do assunto abordado, formando seu conhecimento. Agora já se o educando tiver um conhecimento daquilo que está sendo abordado, não terá dificuldades em realizar suas atividades não presenciais nesse momento, mesmo estando em casa.

Mesmo ciente de que o todo se compromete a partir do momento em que, uma das partes professor/ aluno decide não contemplar a situação proposta neste momento pandêmico, fica claro que a trajetória de como motivar os alunos a estudar parte do professor, onde o mesmo deve fazer uma avaliação do momento, no sentido de, saber o que o aluno já compreende e, a partir daí utilizar uma metodologia correta e adequada. A partir daí optou-se para contemplar esse estudo remoto, nas escolas públicas, por uma metodologia de valorização de competências e habilidades.

Nem sempre existem mecanismos que fazem com que o aluno aprenda o que ele não tem conhecimento prévio, visto que as dificuldades e facilidades são inerentes a cada aluno. E esta é uma situação que deve ser apontada em sala de aula, no âmbito escolar diariamente, na convivência entre professores e alunos, facilitando a análise das dificuldades e necessidades de cada educando.

Nesse pensamento direcionou-se o estudo, bem como o material compreendendo a necessidade de despertar no aluno o interesse para cativá-los, propondo situações diversificadas que favoreciam o contato e ação do mesmo com o conhecimento, mostrando o que interessa, ou seja, destacando que o conteúdo pode ser significativo, à medida que

ele entenda a necessidade de intensificar suas habilidades e competências. Habilidades estas que vão ser empreendidas futuramente neste mundo de constante transformação e competências essas exigidas por um futuro profissional, tornando o aluno apto a suprir uma parcela da sociedade que necessita dessas mesmas competências básicas no mercado atual. Recai sobre o educador a responsabilidade da criatividade. Sendo ele essa ponte entre o conhecimento e o aluno.

Mesmo caracterizando essa primeira situação de como abordar o conteúdo é inegável não pensar que, diante de uma situação como a que vivemos de pandemia nunca antes enfrentada nessa geração tecnológica, mas sim já vivida anteriormente no mundo, não haverá impacto em algum tempo da educação, causando uma defasagem pedagógica significativa nos alunos.

As dificuldades nesse momento começam desde a forma correta de se realizar o trabalho, o qual deve ser regulamentado, para que não haja brechas que prejudiquem tanto o cotidiano atípico do professor quanto do aluno. Quanto à forma de envio de materiais que devem ser atrativos e diversificados aos alunos visando aprimorar suas habilidades.

Toda vez que é abordada essa situação que o educando deve realizar suas tarefas em casa, há um anseio por parte do professor, pois devemos deixar claros entraves que encontramos mediante as aulas remotas na rede pública, em todos os aspectos.

A falta desse suporte, nas plataformas digitais, as dificuldades em ministrar o ensino remoto à distância ligados à dificuldades de acesso à tecnologia, falhas nos programas e falta de recursos, foi crucial para posicionamentos positivos tomados por professores de algumas escolas de ensino público quanto a opção de materiais apenas impressos que seriam enviados aos alunos.

A adaptação pelas escolas situadas nas áreas rurais também teve seu diferencial no envio de materiais no ensino remoto. A questão de plataformas, nessa situação, foi totalmente contrária à realidade tornando esse formato opcional e não alternativo. A dificuldade de acesso à internet reduziu as chances de conexão com os alunos a quase zero. O método mais atrativo foi o envio de materiais presenciais aos alunos, os quais seriam retirados pelos pais ou responsáveis nas escolas. Dificuldades de contato e localização de responsáveis, também complicaram o trabalho realizado, o baixo índice de participação dos alunos e responsáveis nas atividades que acabou esbarrando em falta de entregas dos mesmos prontos, depois de certo período. A devolutiva desse material, foi distanciada, em longo período de tempo, visto que a preocupação com riscos de contágio ocorresse.

Uma parcela do corpo docente aponta mais pontos negativos do que pontos positivos no uso do material impresso no ensino remoto, pois as maiorias dos alunos atendidos possuem desatenção, memória de curta duração, hiperatividade, dificuldades de assimilação do que lhes é ensinado, além de outras dificuldades e o que é mais importante precisam ser tratados com muita paciência, necessitam visualizar, manipular, ouvir repetidamente instruções. Obtiveram-se devolutivas em mais de oitenta por cento das atividades enviadas, percebendo-se que nem todas foram realizadas pelos alunos, pois é de conhecimento das potencialidades e dificuldades de cada um. Sem falar no despreparo dos pais para compreender e interpretar enunciados para auxiliar seus filhos na realização das atividades, contando que muitos são semi-analfabetos (lêem, mas não entendem, escritas não alfabéticas, entre outras).

Há também as dificuldades de transportes para os pais chegarem à escola, pois alguns não possuem carros, outros trabalham em horários que não permitem se afastarem das granjas ou estâncias onde trabalham e moram, alguns bem distantes e de difícil acesso. Dos pontos positivos são notórios, muitos familiares puderam compreender que para ensinar alunos com ou sem dificuldades de aprendizagens não é só dar conteúdo sem significados e também começaram a valorizar mais os professores. Mas como se repete constantemente é um ano atípico e como educador devemos criar possibilidades dentro do ensino remoto que possam alcançar, senão todos, mas a maioria dos alunos no desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas.

Diante das reflexões e discussões apresentadas nesse tópico, emerge a necessidade de repensar pontos importantes como o fato de que precisamos de mais preparo mediante situações problemas que se formam, como as mudanças educacionais relacionadas à Pandemia da COVID-19. Mostra que há uma preocupante necessidade e um novo olhar para a educação, para o aprimoramento do trabalho do professor e para as formas de aprendizagem dos alunos. Cabe saber, se num país, de diferenças múltiplas na sociedade isso será revisto, mesmo com toda essa experiência forçada.

Acreditamos que tudo irá passar, entretanto, quem continuará construindo a mediação com os alunos em sala de aula ainda será o professor, que ultrapassou essas dificuldades e seguiu adiante, mais preparado após flexibilizar sempre suas estratégias para uma educação melhor.

4. AS DESVANTAGENS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PELA FALTA DE RECURSOS NA REDE PÚBLICA

A escola pública é um ambiente onde muitas crianças e adolescentes constroem suas aprendizagens no transcorrer de suas vidas. Ela disponibiliza uma sala de aula, professores, quadro negro, giz, livro didático etc. para seus educandos, desse modo interativo professores e alunos socializam em um ambiente dito favorável para aprendizagem. Os professores se esforçam articulando os recursos disponíveis na rede pública de ensino, adaptando e reforçando com meios próprios de modo a garantir aprendizagens significativas para seus educandos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), assegura que a educação é um direito humano, e este direito vem sendo reafirmado por vários outros pactos internacionais. O que vivenciamos atualmente e que esse direito tem sido negado para muitas pessoas a nível mundial e principalmente entre as populações de baixa renda de países pobres e com desigualdade social como é o caso do Brasil. A Constituição Federal de 1988, garante os direitos sociais básicos de todo povo brasileiro e apesar de ter mais de 20 anos ainda não se tornou uma realidade principalmente no que tange a educação de qualidade (BRASIL, 1988).

A pandemia acentuou a desigualdade entre os alunos assistidos pela rede pública em relação a rede particular de ensino, principalmente no quesito acesso às tecnologias, muitas crianças e adolescentes não dispõem do básico em suas residências, muito menos acesso às tecnologias, que na área da Educação causa um abismo gigantesco entre os que podem dar continuidade ao processo ensino aprendizagem e outros que sequer possuem um dispositivo eletrônico que garanta o acesso à internet dentro de sua residência.

Segundo dados do IBGE (2018), apenas 57% da população do nosso país possuem um computador em condições de acessar os softwares utilizados na educação básica, outra pesquisa realizada em 2018, a Pesquisa TIC Domicílio, aponta que mais de 30% das residências brasileiras não possuem acesso a internet, que é praticamente indispensável para o serviço de ensino remoto.

Grandes desafios foram impostos pela pandemia do COVID-19 principalmente para professores e alunos da educação básica. Vários questionamentos surgem por parte de ambos a exemplo temos “Como poderemos manter o vínculo com os alunos sem estar no mesmo ambiente físico? De que forma as TIC, tecnologias de informação e comunicação podem ser utilizadas para aprender e ensinar? Como utilizar estas tecnologias digitais em

rede na educação em um país tão desigual no que tange acesso à internet e conexão de qualidade? Estes são questionamentos que nos inquietam e nos fazem pensar sobre novas educações (PRETTO, 2005), ou seja, outras possibilidades que possam superar o modelo tradicional, bancário (FREIRE, 2011) de educação.

A tarefa diária não é fácil, faltam muitos investimentos por parte dos governantes em aplicar recursos tecnológicos no ensino público que dariam condições para que o trabalho realizado dentro das salas de aula alcançassem patamares maiores e com melhor qualidade ainda mais agora nesse momento de distanciamento social.

5. COMO A VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA DE EDUCANDOS DA REDE PÚBLICA DIFICULTA UM ENSINO REMOTO COM RECURSOS DIGITAIS E TECNOLÓGICOS?

Vivemos em uma sociedade desigual, extremamente contraditória, onde se torna cada vez mais complicado vislumbrar saídas de suas situações e, neste contexto a educação, que deveria servir como mecanismo de superação desses precipícios discordantes entre as classes, acaba amparando, na maioria das vezes interesses de uma minoria mais favorecida, que acaba passando também pelo campo pedagógico.

Com a pandemia de COVID- 19 percebeu-se que as desigualdades sociais ficaram gritantes na medida em que as discussões de isolamento foram comentadas em todo momento da pandemia, como fator impeditivo de se realizar tarefas antes ditas normais.

Nossa sociedade é capitalista e possui suas próprias leis, o que ocasiona muitas vezes os indivíduos a acompanharem uma intensa corrida contra o tempo para conseguir relacionar o “ter” e o “ser”. Nas escolas muitas vezes nos deparamos com essa realidade. Há uma grande diferença entre o poder aquisitivo de algumas famílias de educandos. Enquanto umas conseguem atingir seus objetivos com menos dificuldades, outras nem sequer conseguem suprir os obstáculos impostos por suas condições.

A vulnerabilidade enquanto conceito pode ter várias definições, visto que muitas pessoas em diversos níveis de desenvolvimento, podem ser fragilizadas em muitos aspectos. Seguindo este pensamento há uma relação entre indivíduo e o meio social em que vive, que obtém como resultado a posse de determinados ativos na capacidade de enfrentar riscos sociais determinados. Pauta-se este entendimento na teoria de “tradição latino-Americana” de Análise Social, que advém do modelo AVEO: Ativo-Vulnerabilidade-Estrutura de oportunidades (KAZTMAM; FILGUEIRA, 2006). Onde os rendimentos, sejam eles materiais ou não, têm uma determinada relevância nos diferentes espaços e relações

sociais e se convertem em capitais financeiros, humanos, sociais e culturais com o intuito da transformação em mais benefícios, reduzindo ou eliminando riscos sociais.

A vulnerabilidade social pode ser considerada também como fragilidades sociais, educacionais e psicológicas, pode ser citada em outros termos como famílias em situações de risco, famílias de baixa renda, famílias de camadas populares, caracterizando-se pela incapacidade de modificar suas condições atuais, muitos em situações precárias no tocante à alimentação, higiene, educação e saúde.

Segundo autores como Prati, Couto e Koller (2009) trata-se de famílias que se apresentam vulneráveis por estarem fragilizadas e suscetíveis a fatores de risco. Quando se alimenta esses fatores de risco, há uma colaboração para que seus membros padeçam de perturbações psicológicas.

O termo família em vulnerabilidade social surge, portanto, dessa forma de compreender o desenvolvimento humano individualizado. Famílias vulneráveis são aquelas nas quais os indivíduos que a compõem apresentam déficits em seus recursos pessoais. Assim, diversos termos são utilizados para descrever esse público como, por exemplo, famílias problema e famílias disfuncionais (PRATI: COTO: KOLLER, 2009, p. 404).

Na pandemia esses fatores intrínsecos na vulnerabilidade ficaram claros, pois a união dos mesmos mostrou uma parcela da sociedade despreparada estruturalmente relacionado ao modelo de ensino preestabelecido com o isolamento, trazendo à tona uma relevante situação de fragilidade das famílias tanto social quanto psicológica. Famílias vulneráveis, em sua estrutura, ficaram mais suscetíveis a partir do momento que os desempregos assolaram a sociedade, no período de pandemia, ficando cada vez mais complicada a tranquilidade necessária que deveria se obter para conseguir desempenhar as atividades enviadas pelas escolas, nas residências.

Uma triste realidade da vulnerabilidade social é, infelizmente, as desvantagens sociais criadas em torno do indivíduo, que debilita vínculos afetivos e relacionais. Essas condições geram crianças, adolescentes, ou seja, educandos em famílias passivas e dependentes, com autoestima muito comprometida.

Nas escolas de rede de ensino público de nosso país, a vulnerabilidade ganha formato, deixando apenas de ser um conceito amplo, para se tornar menos abstrato quando focamos aqui sobre a fragilidade socioeconômica dos alunos. E deixamos mais afunilada ainda a proposta quando falamos desta fragilidade, na aplicação do ensino remoto com ferramentas digitais e tecnológicas, para os alunos utilizados pelas escolas públicas, neste momento crucial que é onde a sociedade isola-se em função da pandemia.

As escolas, por ser o local onde as crianças e adolescentes ficam uma boa parcela de seu tempo, durante sua vida, é também além da família uma instituição de importante papel de influenciador no desempenho dos educandos. Acredita-se que os educandários juntamente com as famílias permitam a humanização e a educação, havendo uma construção de autonomia e um sentimento do indivíduo de pertencer a um grupo social.

Enfrentamos hoje em dia nas escolas públicas desafios culturais e educacionais desarticulados, falta de recursos e a acomodação quanto a continuidade de programas e projetos pedagógicos. A escola fica paralisada diante das situações adversas que enfrenta (PEREIRA, 2009).

Diante de todas essas transformações, onde muitas dúvidas não ficam claras de como se utilizar das ferramentas que possuímos atualmente para dar continuidade ao ensino, concordou-se que a melhor metodologia a ser utilizada neste momento pandêmico, seria o ensino à distância.

No ensino à distância não se teria contato presencial entre alunos e professores, os materiais seriam enviados aos alunos e, os mesmos entrariam em contato através das plataformas designadas e redes sociais.

As aulas remotas foram algo que nos familiarizamos muito nesse momento, pois, favorece a não estagnação do estudo, a continuação de atividades cognitivas para os educandos, mesmo estes estando longe das escolas.

Mas porque em um país onde algumas instituições de anos de mercado já obtêm bons resultados na educação à distância, esbarrou-se nas dificuldades em criar aulas remotas em um momento de crise? Devemos antes de tudo esclarecer que não se deve confundir os ensinamentos remotos, utilizando-se de recursos digitais ou não, com ensino à distância já ministrado e firmado por lei em nosso país.

Quando falamos em educação online, generalizando, abrangemos tanto aulas remotas quanto aulas EAD. Identificando que em vez de acontecerem presencialmente, ocorrem à distância, frisando a necessidade de ferramentas tecnológicas para completar o compartilhamento de ideias.

Não pode ser negado que o crescimento e a convergência do potencial de tecnologias da informação e a comunicação fazem com que a educação à distância, sem dúvida contribua para uma expansão de ensino em uma inovadora proposta pedagógica.

Em uma aula remota, as aulas podem ser gravadas, uma de suas características mais comuns, no entanto, é que elas aconteçam, ou sejam disponibilizadas no momento que aconteceriam as presenciais. O material é elaborado por cada professor de acordo com

sua disciplina, sendo possível tirar dúvidas por meio de outras redes de comunicação (FAZ EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA, 2020).

Nos últimos tempos ficou claro, que professores precisam saber utilizar a tecnologia para garantir uma boa educação futuramente, seja ela pelo computador, ou utilizando-se de redes sociais para facilitar o diálogo com os alunos.

As plataformas sugeridas como meio de melhorar essa conexão de ensino, foram habilitadas na vida dos educadores e alunos de uma hora para outra. Alguns professores transcorreram suas atividades de forma tranquila, visto que, já eram bem familiarizados com essas ferramentas, entretanto, outros que sem o mínimo de suporte para trabalharem e a total falta de preparação correta de utilização, acabaram tendo dificuldades de se reinventar sozinhos.

Partindo de um pressuposto que os mesmos a anos participam de formações continuadas para docentes. Contudo em nenhum momento anterior pensou-se na necessidade de acomodar TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) no planejamento destinado aos professores. Aprender a utilizar o básico em um computador não significa elaborar sucessivamente atividades que contemplem a educação dos nossos jovens. Foi dessa forma que alunos e professores interagem com recursos digitais nas escolas.

Alunos eram levados à laboratórios de informática, que compunham o âmbito escolar, muitas vezes em horários estipulados, com regras específicas, porque toda a escola ocupava o mesmo ambiente, e lá permaneciam um período de tempo muitas vezes com pouco entendimento de como utilizar as ferramentas que lhes era oferecida.

Esses laboratórios implementados já muitas vezes sucateados pelos anos que possuem, sem que os mantenedores responsáveis consigam de alguma forma arrumá-los, não fornecem nem aos alunos nem aos professores subsídios de produtividade nas suas atividades escolares, muitas vezes pela falta de estrutura correta, muitas vezes pelo desconhecimento de aplicabilidade de suas funções. Como podem então, as redes públicas estarem preparadas para trabalhar de forma inovadora. Se nas suas casas não há condições financeiras que sirvam de suporte para uma boa educação remota, tampouco as escolas conseguem tal feito.

Além de todas essas situações, ainda há problemas dos alunos que dependem dos celulares dos pais, seja porque só podem ser utilizados após a chegada dos mesmos do trabalho, ou não tem recursos tecnológicos ou a conectividade necessária para receber materiais pedagógicos.

No momento atual, a primeira situação que fica extremamente clara é a falta de treinamentos necessários aos professores, no campo de utilização de ferramentas digitais, dando aos mesmos recursos para enfrentar essa situação pandêmica de forma mais amena. A falta de um olhar mais afetivo para a educação em nosso país desqualifica muitas áreas de ensino, acarretando dificuldades onde haveria de ter soluções e novas estratégias.

Sabemos que na prática, para que consigamos ter um bom rendimento de níveis de aprendizagem é importante observar orientações como: encontrar um bom local em nossa casa, ter um bom sinal de internet, trabalhar longe de barulho, ter um horário definido, entre tantas outras situações. Contudo, a vulnerabilidade humana decorre de largas restrições de escolhas cruciais para o desenvolvimento. E além da dedicação dos alunos e do preparo dos professores, que é primordial para a implementação desse novo formato, de ensino remoto, das escolas públicas. Essa forma de educação vem disposta num contexto totalmente dotado de recursos digitais e tecnológicos (MALIK, 2014).

Em um país onde nem tudo são flores, aonde situações que vem a tempos desestruturados, começando desde o descaso social, falta de uma visão mais visionária para a educação, onde o que conta mais é o ter, muitas situações se entrelaçam relacionadas a vulnerabilidade dos indivíduos. As famílias são compostas dos mesmos indivíduos que passaram pelos bancos escolares. Hoje os educandos são os filhos, netos dessas pessoas. Essa estrutura misturada com todas as fragilidades que as classes sociais enfrentam geram um todo que é o formato da nossa sociedade. Fica irracional pensar que um modelo implementado nesse meio pudesse vir de forma simplista e de rápida aplicação. Percebemos isso quando esse ensino remoto utilizando tecnologias adotadas em muitas escolas da rede pública não vingou em alguns educandários ou prejudicou muitos alunos que não conseguiram manter essa forma de estudo.

Fala-se muito claramente de ensino remoto utilizando-se de ferramentas tecnológicas e recursos digitais, que seria a forma mais fácil de aplicabilidade das atividades não presenciais enviadas aos alunos das escolas atualmente. Para escolas de rede privada essa já é uma realidade e tornou-se um método tranquilo de abordagem. Entretanto, não devemos deixar de esclarecer que a realidade de um aluno de rede pública é muitas vezes contrária a essa via de fácil acesso.

No tocante à educação, as famílias devem contar com instrumentos mais direcionados para que a educação e o ensino sejam contemplados em casa. Nos posicionamentos de Vygotsky e Bourdieu, há um posicionamento diferenciado, pois os autores se preocuparam em relatar a questão social no que diz respeito a essa “falsa

consciência que paira sobre a sociedade” (BORDIEU, 2002); (VYGOTSKY, 2003a); (VYGOTSKY;2003b).

Além disso, esse posicionamento político necessita que nós, enquanto educadores possamos verificar as particularidades e a história que cada aluno traz consigo. Falsa consciência que muitas vezes implica em pensar que todas as famílias de uma sociedade possuem o mesmo poder aquisitivo, que pode resguardar um ensino de qualidade na comodidade dos lares, onde sabemos que muitos educando não possuem condições emocionais de realizarem suas atividades não presenciais, pela falta de estrutura de algumas famílias, quanto mais aplicarem conceitos escolares, com regras de estudos estipuladas, para uma melhor qualidade de aprendizagem.

Em camadas da sociedade brasileira onde a maioria dos alunos é de baixa renda e que não possui um único meio tecnológico para realizar suas atividades, infelizmente, ficou clara a falta de inclusão do novo sistema. Dispondo apenas de uma formato de ensino remoto, padronizado no ensino à distância somente em recursos digitais, alunos foram prejudicados, pois sem o acesso aos mesmos acabaram desistindo de um ano letivo para retornarem somente após o ensino presencial firmado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas escolas onde o ensino remoto voltou-se a olhar para a condição dos alunos, houve a percepção de uma forma de educar mais ampla. Podemos perceber que houve escolas que adotaram duas formas de mediar as atividades remotas. Uma já caracterizada acima via redes sociais e outra com materiais físicos impressos onde os alunos ou suas famílias retiravam as atividades em forma de apostilas nas escolas e depois de um certo período faziam a devolutiva desses materiais.

Exemplo específico disso em nossa sociedade as escolas de meio rural, que optaram por esse formato, uma vez que muitos dos alunos, mesmo alguns não tendo um padrão de vulnerabilidade socioeconômica tão baixa, possuem ainda geograficamente dificuldades em acessos a recursos digitais. Percebeu-se que essa foi a forma mais rápida e objetiva de se alcançar alunos que ficariam à margem do ensino nesse momento de pandemia.

Certamente há muitas outras considerações relevantes a serem abordadas nesse tema. Contudo fica claro que há uma grande ponte a ser transpassada para modificar todo esse sistema que vem a anos estagnados ou sendo mudado muito lentamente.

Nossa sociedade foi convidada a balançar suas estruturas para desenvolver melhores formas e novos formatos de educação. Pois se acredita que a educação seja a melhor forma de mudar o mundo. Percebe-se também que foi descortinado as grandes dificuldades que nosso sistema educacional possui e que é de forma gritante desconsiderado. Ainda o ano de 2020 alunos de redes públicas de nosso país obtém seus estudos de forma precária e discordante do que é preciso.

Entretanto, enquanto os sistemas que viabilizam tais mudanças não acordarem para a melhoria de nada adiantará apenas à vontade. Observamos inúmeras falhas, observamos inúmeras dificuldades dos indivíduos manterem-se pelo menos nos seus padrões de vida, isso trava seu desenvolvimento e conseqüentemente uma perspectiva nova de futuro.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO; Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRANDÃO; Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. D.O de 05 de Outubro de 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11/2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 934, de 1º de Abril de 2020**. Brasília, DF. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. LDB-Lei de diretrizes e Bases. 1996.

CETIC. **TIC Kids Online Brasil**. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/> acesso em: 20/12/2020.

COSTA, Renata Luiza da; LIBÂNEO, José Carlos, **Educação Profissional Técnica a Distância: A Mediação Docente e as Possibilidades de Formação**. Educ. Rv. Belo Horizonte, v. 34, n.e180600. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698180600>. Acesso em: dezembro de 2020.

CUNHA, Fernando Icaro Jorge et al. **Formação continuada remota: O uso do QRCode Como Ferramenta Para o Ensino**. Anais: ICOBICET. 2020. Disponível em:
<https://www.even3.com.br/anais/icobicet2020/268979-formacao-continuada-remota--o-uso-do-qr-code-como-ferramenta-para-o-ensino/> Acesso em: nov 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

FAZ EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA. **Entenda as diferenças: Educação remota, online e EAD.** 2020, Disponível em: [https://www.fazeducao.com.br/post/diferencas-educacao-remota-online-e-ead#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20\(EaD\),de%20educ%C3%A7%C3%A3o%20online%20mais%20conhecida.&text=Mas%20essa%20modalidade%20%C3%A9%20muito,o%20curso%20%C3%A9%20100%25%20gravado](https://www.fazeducao.com.br/post/diferencas-educacao-remota-online-e-ead#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20(EaD),de%20educ%C3%A7%C3%A3o%20online%20mais%20conhecida.&text=Mas%20essa%20modalidade%20%C3%A9%20muito,o%20curso%20%C3%A9%20100%25%20gravado). Acesso em: 10 jan. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD.** Contínua 2018 < http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livro/livro101705_informativo.pdf> acesso em: Dez, 2020.

KAZTMAN, R; FILGUEIRA, F. **As normas como bem público e privado: reflexões nas fronteiras do enfoque “ativos, vulnerabilidades e estrutura de oportunidades”** (Aveo). In CUNHA, J M P (org.). Novas Metrôpoles Paulistas - população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: Vulnerabilidade, 2006. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vulnerabilidade/index.htm> Acesso em: 01 dez 2020.

Cláudio Marques Martins Nogueira; Maria Alice Nogueira. **A Sociologia da Educação de Pierre Bordieu: limites e contribuições.** Educação e Sociedade, v.23 n.78, Campinas, abr.2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf> Acesso em: 09 jan. 2020.

PEREIRA, Paulo Celso; SANTOS, Adriana Barbosa dos; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, Brasília, v.25, n.1, p. 19-28, mar. 2009.

PEREIRA, S. E. F. N. **Redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas.** 2009. 320 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PRATI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara P. de P.; KOLLER; Sílvia Helena. Famílias em Vulnerabilidade Social: Rastreamento de Termos Utilizados por Terapeutas de Família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Porto Alegre, v.25, n.3, p. 403-408, mar. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000300014>

PRETTO, N. de L. (Org). **Tecnologia e novas Educações.** Salvador/ Bahia: Edufba, 2005. v.1, 230p.

CORREIO BRAZILIENSE. **coalizão para garantir a educação durante o coronavírus.** Postado em: 26 de março de 2020. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2020/03/26/interna_mundo,839806/unesco-anuncia-coalizao-para-garantir-a-educacao-durante-o-coronavirus.shtml Acesso em: 05 dez.2020.

URUGUAIANA. **Decreto 139/2020.** Disponível em: https://www.uruguaiana.rs.gov.br/uploads/legislacao/20192/vRbqqqc9xqDG7S9_Ir-bUwaa2fzIOxA3.pdf. Acesso em nov 2020.

VYGOTSKY, L. S. (2003 a). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (6^a. ed). (J. Cipolla Netto et al., Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (2003 b). **Psicologia Pedagógica**. Edição Comentada. Porto Alegre: Artmed.

MALIK, Khalid. **Relatório do Desenvolvimento Humano: Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência**, 2014 Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf Acesso em: 10 jan 2020.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html> Acesso em: 09 jan 2020.

CAPÍTULO 16

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

VANESSA SANTOS FONTEQUE

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED
Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR

SANDRA REGINA BUENO

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED

ANNECY TOJEIRO GIORDANI

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

LÚCIA APARECIDA ANCELMO

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

ELIZA ADRIANA SHEUER NANTES

Universidade Estadual de Londrina – UEL
Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

RESUMO: O âmbito educacional encontra-se em um momento atípico, pois devido à pandemia da COVID-19 e a suspensão das aulas presenciais, as instituições em todos os níveis e modalidades de ensino, tiveram que reorganizar suas ações e práticas para o Ensino Remoto. Como se trata de um novo contexto educacional faz-se necessário conhecer e refletir sobre as percepções dos envolvidos. Sendo assim, este estudo tem por objetivo identificar as percepções dos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais sobre a modalidade Ensino Remoto. A relevância desta problemática está em compreender como os alunos estão percebendo o ensino no que diz respeito à sua aprendizagem, às alterações em sua rotina de estudos, às ferramentas digitais mais utilizadas e também à relevância da atuação do professor. O quadro epistemológico que sustenta esta pesquisa ancora-se em autores que apresentam discussões sobre Ensino Remoto, ferramentas digitais, processos de ensino e de aprendizagem e importância do professor. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativo, tendo sido realizadas buscas para identificar as produções científicas acerca do Ensino Remoto e os aportes legais que orientam essa modalidade, sobretudo, diante do contexto de isolamento social imposto pela pandemia. Para tanto, como procedimentos metodológicos, além da pesquisa bibliográfica, foi aplicado um questionário para coleta de dados, que foram analisados à luz da Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram que o recurso mais utilizado é *Google Classroom*, que essa nova realidade trouxe mudanças na rotina de estudos dos alunos, e, no tocante a aprendizagem, é ressaltada a relevância do trabalho do professor. Infere-se ainda que, considerando o contexto da pesquisa, todas essas alterações modificaram o panorama educativo como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto. Ferramentas digitais. Rotina de Estudos. Percepção da aprendizagem. Importância do Professor.

ABSTRACT: The educational environment is at an atypical moment, because, due to the COVID-19 pandemic and the suspension of face-to-face classes, institutions at all levels and teaching modalities had to reorganize their actions and practices for Remote Teaching. As this is a new educational context, it is necessary to know and reflect on the perceptions of those involved. Therefore, this study aims to identify the perceptions of Elementary School students - Final Years - about the Remote Education modality. The relevance of this

problem is to understand how students are perceiving teaching in terms of their learning, changes in their study routine, the most used digital tools and also the relevance of the teacher's performance. The epistemological framework that supports this research is anchored in authors who present discussions about Remote Teaching, digital tools, teaching and learning processes and the importance of the teacher. It is a bibliographic and qualitative research, and searches were carried out to identify the scientific productions about Remote Education and the legal contributions that guide this modality, especially in the context of social isolation imposed by the pandemic. For this, as methodological procedures, in addition to bibliographic research, a questionnaire was applied to collect data, analyzed in the light of Content Analysis. The results indicated that the most used resource is Google Classroom, that this new reality brought changes in the students' study routine and, with regard to learning, the relevance of the teacher's work is highlighted. It is also inferred that, considering the research context, all these changes have changed the educational landscape as a whole.

KEYWORDS: Remote Education. Digital tools. Study Routine. Perception of learning. Importance of the Teacher.

1. INTRODUÇÃO

Inúmeras mudanças em todo o mundo têm ocorrido em detrimento da pandemia da COVID-19, inclusive no segmento educacional, com impacto significativo das atividades de ensino, o que levou gestores e professores a buscarem novas alternativas de ensino em caráter emergencial, culminando na prática do Ensino Remoto (ER), que tem possibilitado à grande maioria dos alunos o acesso às aulas por meio de recursos digitais, antes pouco acionados nas aulas presenciais (BRASIL, 2020).

Conforme preconiza a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 do Ministério da Educação que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus” (BRASIL, 2020), em que autoriza, em caráter excepcional, que as aulas presenciais sejam substituídas por atividades educacionais digitais alternativas, com validade até 31 de dezembro de 2020.

A portaria prevê possibilidade de prorrogação dessa condição de ensino, dependendo da situação, o formato do ensino regular ofertado sofreu alterações emergenciais para atendimento às normas de saúde diante da necessidade de isolamento social, dando lugar ao ER.

Neste contexto, vale ressaltar que essa modalidade de ensino conta com aportes legais de ordem nacional e estadual que orientam sua implementação, tendo em vista os processos de ensino e de aprendizagem. No contexto desta pesquisa, a legislação que regulamenta o ER na Rede Estadual de Ensino é a Resolução nº 1.016/2020 – GS/SEED do Estado do Paraná, a qual estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, devido a pandemia da COVID-19 (PARANÁ, 2020).

Isto posto, surgiu a seguinte questão norteadora: “Quais as percepções de alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais acerca da sua experiência com o ER em tempos de pandemia da COVID-19?”.

Na verdade, trata-se de um estudo que integra uma pesquisa maior cujo objetivo principal é identificar os desafios e conhecer as percepções sobre o ER de alunos em diversos níveis educacionais. Entretanto, especificamente neste estudo, o objetivo foi identificar as percepções de alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais sobre a modalidade ER.

Para o seu alcance, inicialmente, será apresentada a concepção de ER e os aportes legais que o ancoram. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário via *Google Formulários*, com os alunos da referida modalidade de ensino, com vistas a responder à pergunta de pesquisa. A partir dos dados obtidos e do referencial teórico constituído, os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2011).

Este estudo, desenvolvido durante a disciplina Análise Qualitativa de Dados ministrada em um curso de Mestrado Profissional em Ensino, contando com a parceria do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN), justifica-se pela necessidade de compreensão - no contexto da pandemia da COVID-19 -, das percepções de alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, quanto a sua experiência educacional com o Ensino Remoto, trazendo à tona a possibilidade de discussões e reflexões a respeito desta problemática emergente ante o contexto emergencial da pandemia que afastou das escolas milhares de pessoas e as colocou em isolamento social.

2. APORTES LEGAIS E CONCEITUAIS DO ENSINO REMOTO

A sociedade brasileira está passando por inúmeras mudanças em decorrência da pandemia da COVID-19, as quais têm afetado profundamente também o setor educacional, o isolamento social, por ser uma das práticas sanitárias mais eficazes na contenção da propagação do novo coronavírus (SARS-CoV-2) causador desta doença (OPAS, 2020), tem inviabilizado as aulas presenciais nos diferentes níveis do ensino, levando as mantenedoras dos sistemas de ensino a lançarem mão do ER para atendimento às atividades pedagógicas em caráter excepcional (BRASIL, 2020).

De acordo com Aquino *et al.* (2020), o isolamento social tem por finalidade reduzir as interações entre as comunidades, de modo que as pessoas possivelmente infectadas não transmitam o novo coronavírus às outras. Dentre as restrições impostas para o distanciamento social, os autores citam o fechamento de escolas e locais de trabalho, além da suspensão de atividades comerciais não essenciais e eventos diversos, para evitar aglomeração em locais fechados e possivelmente, mal ventilados. Ainda, sobre o distanciamento social, reforçam que sua maior utilidade se dá em: “[...] contextos com

transmissão comunitária, nos quais as medidas de restrições impostas, exclusivamente, aos casos conhecidos ou aos mais vulneráveis são consideradas insuficientes para impedir novas transmissões” (p. 2.425).

No Brasil, no setor educacional, a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 é o aporte legal que dispõe sobre as orientações da substituição das aulas presenciais por meios digitais durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19. O documento regulamenta as aulas em meios digitais enquanto perdurar a pandemia, conforme disposto em seu artigo 1º, com validade até 31 de dezembro de 2020:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a 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, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

O inciso § 2º desta Portaria, responsabiliza as instituições de ensino acerca dos componentes curriculares e disponibilização dos recursos, bem como pelo acompanhamento das atividades e avaliações realizadas pelos alunos durante o período em que o ensino se organiza no formato remoto.

Respaldada neste aporte legal, a rede estadual de ensino do Paraná, para dar continuidade ao ano letivo, organizou, em caráter excepcional, as aulas na modalidade remota, viabilizadas por meios digitais, conforme a Resolução nº 1.016/2020 – GS/SEED, que estabelece em seu artigo 1º a oferta de atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. Indica ainda, ser de responsabilidade do Estado a oferta de atividades não presenciais para o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Nesse sentido, disponibilizou a todos os alunos da rede estadual de ensino algumas alternativas para que continuassem seus estudos, dentre as quais o ER (PARANÁ, 2020).

De acordo com Moraes *et al.* (2020) o ER consiste em um formato de escolarização que se utiliza de tecnologias para mediar o processo ensino-aprendizagem, de forma que professores e alunos encontram-se distantes geograficamente, e com isso, plataformas digitais passam a ser utilizadas para viabilização do ensino e disponibilização de conteúdos escolares.

O ER apresenta suas especificidades que o diferencia de outras modalidades de ensino. Dentre suas características, apontam Moreira e Schlemmer (2020), que ele preconiza o mesmo currículo, metodologias e práticas pedagógicas, entretanto, as aulas são organizadas e ministradas em tempo real, em espaços digitais pelo professor da

disciplina, o qual antes da pandemia o fazia presencialmente.

No Estado do Paraná, as atividades escolares não presenciais, no formato ER, constituem-se nas seguintes opções disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná: “I – TV aberta, com transmissão ininterrupta de todas as disciplinas constantes no currículo de cada ano/série” e; “II – Aplicativo “Aula Paraná” gratuito para IOS e Android, contendo material das aulas, com possibilidade de interação em tempo real com um ou mais professores da turma [...]” Nesse caso, o aluno deverá estar regularmente matriculado, a partir de sincronia automática via plataformas de gerenciamento de dados para ter acesso aos conteúdos e atividades pedagógicas.

A Resolução nº 1.016/2020 – GS/SEED, anteriormente citada, ainda regulamenta sobre a disponibilização para os alunos e professores da rede estadual, dos serviços *Google Classroom* e *Google Forms*, que se consistirão em uma sala virtual sincronizada com o aplicativo Aula Paraná, oportunizando ao professor um espaço no qual ele possa disponibilizar materiais complementares e também organizar sua aula de forma autônoma (PARANÁ, 2020).

Silva e Peixoto (2020) afirmam que o *Google Classroom* consiste em uma sala de aula virtual e atrelada a ela há uma série de ferramentas e aplicativos disponíveis em que o professor poderá fazer uso conforme seus interesses e necessidades. Schiehl e Gasparini (2016, p. 26), comentam que no *Classroom* é possível realizar: “[...] interação, organização e orientação ao ritmo de estudo do aluno [...]”.

Além disso, Oliveira, Corrêa e Morés (2020) salientam que *Google Classroom* funciona como um canal de comunicação entre professores e alunos, e que o *Google Meet*, aplicativo ligado ao *Google Classroom* permite a realização de aulas síncronas nas quais o professor regente pode ministrar sua aula e interagir com seus alunos mesmo estando distantes geograficamente.

E ainda, no âmbito do ER, no tocante a interação dos participantes, é importante destacar a larga utilização do *WhatsApp*, aplicativo de troca de mensagens e comunicação de áudio e vídeo pela internet, o qual oportuniza trocar informações sobre conteúdos e tirar dúvidas, de forma dialógica conforme comenta Amorim (2020).

Fica claro que, o contexto da pandemia da COVID-19 em relação às práticas educacionais, tem demandado o emprego de ferramentas indispensáveis as aulas e estudos de milhares de estudantes em todo o Brasil. Neste sentido, Sales e Cruz (2016, p.1.895) asseveram que “[...] as ferramentas abrem um leque de possibilidades para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem devido à facilidade de uso e a velocidade na divulgação das informações”.

Tais proposições são corroboradas por Carneiro *et al.* (2020, p. 207), ao escreverem que “[...] as tecnologias digitais e a internet inovaram o modo de transmitir e coletar novos conhecimentos”. Por sua vez, publicação de Cordeiro (2020), comenta sobre as mudanças no segmento educacional em tempos de pandemia e põe em evidência a relevância do trabalho do professor.

Entretanto, Silva e Peixoto (2020) identificaram que os alunos inseridos na modalidade do ER tem passado por diversos desafios, os quais serão analisados neste estudo, sendo que, um deles consiste na mudança da rotina de estudos. Segundo Rodini, Pedro e Duarte (2020, p. 43) tal mudança ocorreu de maneira rápida, havendo necessidade de adaptação das aulas presenciais para o ambiente digital por meio do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Ao discorrer sobre as mudanças que a pandemia da COVID-19 trouxe para vida dos alunos, Arruda (2020) aponta que um dos impactos incide sobre a dificuldade no acompanhamento das aulas, o que conseqüentemente, faz com que o aluno não consiga aprender. Isso ilustra a importância do trabalho no processo de ensino e aprendizagem e também, a questão da interação e dialogicidade durante a aula, a qual Rojo (2012) apresenta como multimodalidade do gênero aula constituída de diversos elementos, como, por exemplo, gestos, expressões faciais, fala e escrita. Todos, estão em consonância com a dialética proposta por Bakhtin (2010) ao afirmar que o discurso se molda por meio das interações com os outros.

Integrando todo este processo, vale acrescentar a mediação realizada pelo professor conforme resgata Moran (2018), sendo importante em todo esse processo de ensinar e aprender por meio de interações (THADEI, 2018). Além, Bacich e Moran (2018) destacam que o professor possui cuidado e atenção ao selecionar seus conteúdos de acordo com as reais necessidades dos alunos.

Contudo, é válido destacar que mesmo tendo apoio das TDIC, sozinhas não atendem as reais necessidades dos alunos, fazendo-se necessário e indispensável, de acordo com Schneiders (2020, p. 2.015) a presença do professor, especialmente na esfera da educação básica. Tal posicionamento, foi defendido por Freire (2004) ao afirmar que o ensino e a aprendizagem se constituem por meio da interação entre professor e aluno e que não há docência sem discência, ou seja, não há professor sem alunos e vice-versa.

Para aqueles alunos que não possuem celulares ou computadores com acesso a internet e/ou residem em locais onde não há sinal de rede de telefonia móvel, é prevista a oferta de atividades impressas, nas quais os alunos, juntamente com seus responsáveis, vão até as escolas, periodicamente, para buscar as atividades para desenvolvê-las em

casa. Posteriormente, entrega-las na escola, para que o professor possa corrigi-las e atribuir nota, estabelecendo-se então, uma alternativa para o ensino nesses casos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessário ofertar aos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, o contato com ferramentas que contribuam para a formação dos alunos, por meio de componentes curriculares que possam retomar e ressignificar as aprendizagens que ocorrem no âmbito do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Os objetivos seriam ampliar o repertório de conhecimento dos estudantes e fortalecer sua autonomia, para que possam agir criticamente nas mais variadas situações do cotidiano, a partir dos conhecimentos e informações adquiridas (BRASIL, 2018).

Diante do exposto e, levando-se em conta a pandemia da COVID-19 no Brasil e mais especificamente no Estado do Paraná, o formato de ER foi ofertado aos alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais e do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Paraná. Isso ocorreu em caráter excepcional, substituindo temporariamente o ensino presencial, de modo a possibilitar o prosseguimento do período letivo de 2020 o que, por conseguinte, estabeleceu no cenário educacional, nova ordem e rotina.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a construção do percurso metodológico foram realizadas pesquisas de cunho bibliográfico que, de acordo com Gil (2002), consistem em levantar materiais já existentes, constituídos de artigos, livros e periódicos, para aprofundar os conhecimentos sobre o ER e os aportes legais com orientações acerca dessa modalidade de ensino emergencial, em decorrência da pandemia da COVID-19.

A opção pela pesquisa qualitativa levou em consideração, conforme Silveira e Córdova (2009, p. 31), “[...] o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”, que neste caso, vem a ser a necessidade de compreender a percepção de alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais acerca de sua experiência com o ER.

Como instrumento para coleta de dados foi aplicado um questionário pelo *Google Forms*, com questões abertas e fechadas sobre as percepções do ER em tempos de pandemia da COVID-19, sobre as ferramentas e/ou recursos para aulas e estudos, sobre a relevância do trabalho do professor e a percepção da aprendizagem, segundo alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, de uma escola pública localizada na região norte do Estado do Paraná. Com a ajuda de uma das professoras, foram selecionados três alunos de cada ano (6º, 7º, 8º e 9º), considerando-se a facilidade de contato com os mesmos via aplicativo gratuito de mensagens (*WhatsApp*), o qual também foi utilizado para replicação

do questionário.

Para a análise dos dados coletados foi empregada a metodologia de Análise de Conteúdo (AC), a qual visa apresentar, por meio de um conjunto de técnicas eficazes, elementos que colaborem para o entendimento das respostas dos participantes desta pesquisa. De acordo com Bardin (2011, p. 38), a AC compreende “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens”. Sua intenção é a “[...] inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, ou inferência que recorre a indicadores” (p. 41). A autora escreve ainda que, a AC “[...] pode ser uma análise dos ‘significados’”, dando como exemplo a análise temática. Logo, o pesquisador procede a uma análise dos ‘significantes’, podendo-se agrupar por temas afins integrados, na busca por responder ao objetivo da pesquisa.

Desta forma, a AC permite que a mensagem seja submetida a uma ou várias dimensões de análise, envolvendo as fases: 1) a organização da análise (pré-análise, exploração do material e interpretação prévia dos dados); 2) a codificação (recorte das unidades de análise, agrupamentos quantitativos e qualitativos); 3) a categorização (classificação dos elementos para análise) e 4) a inferência (estabelecimento de relações/conclusões a partir da interpretação dos dados).

Portanto, estudo seguiu todas etapas indicadas pela autora e assim, antes do processo de categorização, os dados foram devidamente compilados e previamente organizados. Na sequência, quando as inferências forem apresentadas, cada categoria será devidamente analisada. Assim, os excertos das enunciações dos alunos foram organizados, categorizados e analisados. Neste estudo, as quatro categorias de análise foram construídas a partir do agrupando das enunciações por traços de similaridade presentes nas respostas dos participantes, sendo assim delineadas: 1. Recursos tecnológicos; 2. Rotina de estudos; 3. Percepção da aprendizagem e 4. Importância do trabalho do professor.

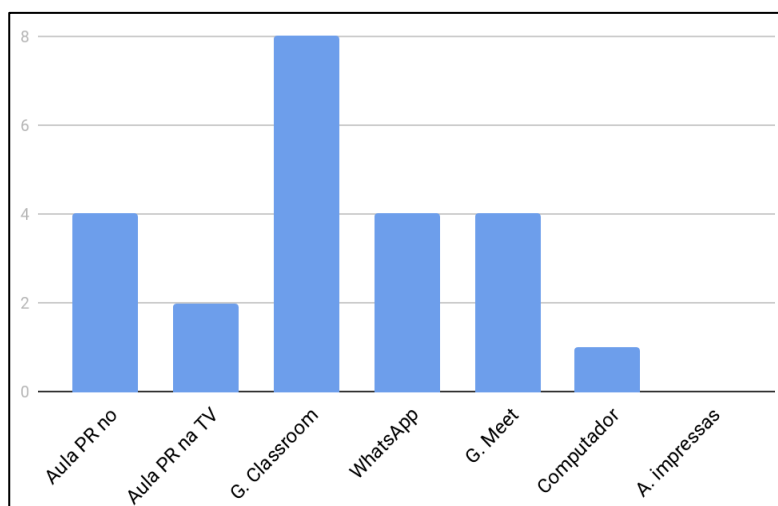
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes correspondem a alunos do 6º ao 9º anos, com idade entre 11 e 15 anos, que estudam na modalidade remota e de uma escola pública estadual do norte do Paraná. Por conta da pandemia da COVID-19, o contato entre pesquisadoras e alunos se deu por aplicativo de mensagens (*WhatsApp*) e o questionário foi disponibilizado via *Google Forms*.

A **Categoria 1 - Recursos tecnológicos**, diz respeito a retomada do contexto da prática social do ensino, pois com adoção do Ensino Remoto na rede estadual de ensino do Paraná, foram disponibilizados aos alunos para utilizar, em caráter excepcional, recursos de ensino em atendimento à modalidade remota, dentre os quais destacam-se o aplicativo “Aula Paraná”, *Google Classroom* e Canais de Televisão.

Para conhecer quais ferramentas estão sendo mais utilizadas pelos alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais, foi elaborada a pergunta: Quais ferramentas ou recursos você tem utilizado para acessar os conteúdos das aulas? As respostas foram organizadas e estão apresentadas na Figura 1:

Figura 1 - Recursos utilizados pelos alunos no Ensino Remoto



Fonte: As autoras (2020).

Dentre as diversas opções disponibilizadas o *Google Classroom* foi a mais citada pelos alunos. Considerando os apontamentos de Silva e Peixoto (2020), pode-se inferir que o *Google Classroom*, enquanto ambiente virtual de aprendizagem possibilita uma série de ferramentas e aplicativos, por meio dos quais o professor pode fazer uso de acordo com suas necessidades. Considera-se que, devido as diversas possibilidades de ferramentas, os professores têm utilizado o *Google Classroom* como uma das principais para o ER, o que levou a maioria dos alunos indicarem-na. Diariamente, os alunos recebem nessa plataforma, os conteúdos das aulas com vídeos, slides e questões pelo *Google Forms*, postadas pela SEED e pelos professores nesse ambiente de ensino. Nesse sentido, baseados nos pressupostos de Schiehl e Gasparini (2016), compreende-se que os professores da turma podem, por meio *Google Classroom*, organizar conteúdos, orientar e

interagir com os alunos.

Além das respostas representadas graficamente na Figura 1, é possível confirmar o uso dos recursos tecnológicos indicados pelos alunos em alguns de seus excertos, sobre o uso do *Google Classroom* e *Google Meet* em sua rotina de estudos. Assim, A5 escreveu: *“Mudou muito pois tenho que assistir às aulas na televisão e depois tem que fazer as atividades na aula Paraná mas para matar um pouco da saudade professores e alunos fazemos o Google Meet”*. No entendimento de A7: *“Então mudou bastante, a rotina mudou totalmente, porque a gente começa estudar 24 horas, porque de manhã quando chega atividade do Google Classroom, eu costumo já fazer na hora, Daí a tarde já tem que assistir às aulas e tem o Google Meet, daí a noite a gente faz as atividades que o professor deixou à tarde, então praticamente mudou demais a rotina”*.

O *Google Classroom* é utilizado para fazer as atividades e, considerando a visão de Oliveira, Corrêa e Morés (2020), pode-se inferir que essa ferramenta se apresenta como um canal de comunicação entre professor e aluno. Entende-se que esse processo de comunicação se fortalece ao atrelar ao *Google Classroom* a ferramenta *Google Meet*, que de acordo com Silva e Peixoto (2020) constitui-se em uma ferramenta que permite realizar chamadas de vídeo.

Destaca-se que os aplicativos *WhatsApp* e *Aula Paraná* também são utilizados pelos alunos para interagir com professores e colegas, o que possibilita trocar informações sobre os conteúdos e sanar dúvidas. Nesse sentido, Amorim (2020) resgata que o *WhatsApp* se faz presente no cotidiano das pessoas e que por meio dele professores e alunos podem interagir dialogicamente, além de ser um aplicativo gratuito, rápido e de fácil comunicação. Já no aplicativo *Aula Paraná* é possível assistir às videoaulas em tempo real.

Ainda sobre recursos tecnológicos, os alunos foram questionados se já conheciam, se já tinham utilizado na escola ou em casa para estudarem antes da pandemia da COVID-19. Do total de pesquisados (oito), cinco responderam que ‘não’ e três informaram que ‘sim’, porém, dos que responderam positivamente, somente um aluno havia utilizado na escola, um para participar de reuniões e um conhecia, mas não chegou a utilizar.

Deste modo, os dados apontaram que mais da metade dos participantes que não conhecia ou utilizava tais recursos. Dentre os que indicaram os conhecer antes da implantação do ER, A7 foi o único que já havia utilizado na escola.

Baseados nos pressupostos de Sales e Cruz (2016) e Carneiro *et al.* (2020) infere-se que a pandemia da COVID-19 permitiu a alunos e professores maior acesso e utilização de recursos e ferramentas digitais, ou seja, por conta da suspensão das aulas presenciais e, conseqüentemente, da implantação do ER. Possivelmente, se o ensino presencial não

tivesse sido suspenso, o uso dos recursos tecnológicos na esfera acadêmica não teria sido impulsionado e, a maioria dos alunos não teria oportunidade de utilizar as TDIC em seus estudos.

Assim, no âmbito educacional as mudanças impostas em decorrência da pandemia da COVID-19, demandaram a utilização de ferramentas indispensáveis à efetivação da ação docente. Conforme Sales e Cruz (2016), o uso dessas ferramentas possibilitam uma variedade de recursos que subsidiam o desenvolvimento de atividades diversas no ER, contribuindo com a efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem. Por sua vez, considerando os conceitos propostos por Carneiro *et al.* (2020, p. 207), identifica-se que a utilização dessas ferramentas propõe uma inovação na construção do conhecimento, o ensino e a aprendizagem.

Arelados a esse novo contexto educacional no qual o ER entra em cena, além do uso dos recursos tecnológicos, outros elementos importantes identificados nesta pesquisa devem ser considerados, dentre eles, a questão da rotina de estudos dos alunos, que constituiu a **Categoria 2 - Rotina de estudos**. Os excertos mais significativos foram extraídos das respostas dos alunos quando questionados sobre o que mudou em sua rotina de estudos com a implantação do ER.

A este respeito, escreveram: *“Eu estudava à tarde mas agora eu estudo de manhã”* (A1); *“Faz as atividades na hora que quer, não tem mas tanto compromisso com o estudo”* (A3); *“Mudou que antes eu não ficava na internet o dia inteiro e agora eu fico”* (A4); *“Mudou muito pois tenho que assistir às aulas na televisão e depois tem que fazer as atividades na aula Paraná mas para matar um pouco da saudade professores e alunos fazemos o Google Meet”* (A5); *“Diferente das aulas presenciais não consigo focar nas aulas e aprender”* (A6); *“[...] mudou bastante, a rotina mudou totalmente, porque a gente começa estudar 24 horas, porque de manhã quando chega atividade do Google Classroom, eu costumo já fazer na hora, Daí a tarde já tem que assistir às aulas e tem o Google Meet, daí a noite a gente faz as atividades que o professor deixou à tarde, então praticamente mudou demais a rotina”* (A7) e *“Mudo que a gente pode usar a internet, usar pra responder pra achar a resposta ou pra ler os textos sobre o conteúdo”* (A8).

A1 destaca a mudança do horário nos estudos; A4 faz um comparativo da utilização do tempo, no sentido de agora ser necessário que ele se mantenha conectado “o dia inteiro”; A7 retrata essa alteração como uma mudança disruptiva muito forte, indicada no excerto “[...] a gente começa a estudar 24 horas”. Na resposta de A7 há, inclusive, uma gradação que retrata um certo desabafo, o que é possível de ser identificado na seleção lexical que, gradualmente, intensifica suas proposições: *“mudou bastante”*; *“mudou*

totalmente” e *“mudou demais”*.

Com base nas pesquisas recentes de Silva e Peixoto (2020) pode-se identificar que, também no contexto deste estudo, o cenário emergencial do ER impôs diversos desafios dos jovens como, por exemplo, a dificuldade para organização dos estudos devido a essa mudança do ensino presencial para o remoto, que afetou a todos de forma repentina e brusca.

Sobre a rapidez das mudanças no cenário educacional, dado o caráter emergencial que a pandemia demanda, com base nas considerações de Rondini, Pedro e Duarte (2020), infere-se que as tais mudanças foram impostas pelo contexto que, de maneira urgente, exigiu uma adaptação repentina na organização das atividades escolares e pedagógicas. Isso exigiu um deslocamento do papel discursivo do professor, transpondo conteúdos, utilizando as ferramentas tecnológicas como recursos do ER, mesmo sem a formação adequada para a prática docente nesse formato, atendendo assim, a velocidade que a situação requisitava.

Assim, na leitura dos excertos, ou seja, a seleção lexical das respostas dos participantes permite asseverar que sua rotina de estudos alterou de forma significativa, sobretudo com relação aos horários, a organização dos estudos e as ferramentas tecnológicas utilizadas nesse processo.

Para a constituição da **Categoria 3 - Percepção da aprendizagem**, foi solicitado aos alunos que versassem sobre sua percepção com relação à aprendizagem dos conteúdos ministrados pelo ER, de acordo com a questão: *Você acha que está conseguindo aprender os conteúdos nas aulas ministradas remotamente? Sim ou não? Justifique.*

Os principais excertos que integram esta categoria são: *“Sim”* (A1); *“Mais ou menos... As aulas ministradas remotamente irá passar muito pouco conhecimento ao aluno... Porém está ajudando 50% dos alunos...”* (A2); *“Mais o menos não é como antes na escola com o professor”* (A3); *“Sim, mas não quanto quando era aula presencial”* (A4); *“Mais ou menos pois sinto muita falta dos colegas e professores. Os professores também ensinam muito melhor”* (A5); *“Diferente das aulas presenciais não consigo focar nas aulas e aprender”* (A6); *“Então o conteúdo para mim eu acho que não é muito bom, não é a mesma coisa de tá na escola e a professora explicando cada letra vamos supor, eu acho que só a gente lê no livro para entender certo porque eu acho que a explicação da professora dá aula online não é muito boa, mas não tô reclamando”* (A7) e *“Mais ou menos”* (A8).

Pelas enunciações dos participantes identifica-se que devido a essa mudança repentina, os alunos apresentam dúvidas quanto à aprendizagem, pois metade dos alunos (A2, A3, A5 e A8), utiliza a expressão “mais ou menos” quando questionados se estão

aprendendo ou não com o ER.

Desse modo, ao refletir sobre os impactos da COVID-19 na aprendizagem dos alunos, com base nas discussões de Arruda (2020), infere-se que as dificuldades dos alunos com relação às mudanças na rotina de estudos e no acompanhamento das aulas, podem dificultar sua aprendizagem, conforme escreveu A6: “[...] *não consigo focar nas aulas e aprender*”.

Sobre a percepção de aprendizagem, fica evidente que os alunos fazem uma relação direta com a presença do professor e condicionam a aprendizagem com a interação professor-aluno. Em suas respostas, observa-se que os alunos compreendem a importância e valorizam o trabalho do professor, conforme podemos verificar nos fragmentos a seguir: A3: “[...] *não é como antes na escola com o professor*” e A5: “[...] *Os professores também ensinam muito melhor*” Portanto, os alunos reconhecem que os professores exercem um trabalho importante, sobretudo na mediação do conteúdo pedagógico e nas práticas sociais. Contudo, embora a temática sobre a relevância do trabalho dos professores tenha orbitado nos excertos desta categoria, na **Categoria 4 - Importância do professor**, este tema aparece como eixo central.

No que diz respeito a essa categoria, foi solicitado aos alunos que justificassem a importância do professor em sala de aula: Descrever qual é a importância do professor em sala de aula. Justifique. Os excertos que mais justificam a construção desta categoria, são: “*O professor na sala de aula tem muita importância pois está olhando diretamente nos nossos olhos*” (A1); “*Nunca que uma tecnologia irá substituir um professor em sala de aula. Então devemos ter muito orgulho dos professores, os professores são à base de tudo...*” (A2); “*A importância é que ele está explicando é se a gente não entender ele explica novamente*” (A3); “*O professor tem um papel fundamental na construção de novos saberes, sua responsabilidade aumenta, pois necessita adaptar-se às diferentes linguagens e criar oportunidades para além das situações educativas, transcendendo a sala de aula*”. (A4); “*A importância dos professores na sala de aula é que eles possam dar aulas e nos ajudar a entender muito bem a matéria*” (A5); “*A atenção dobrada que um professor dá para um aluno que tem dificuldade na sala de aula é outra coisa, tenho certeza que não só eu mais todos sentimos falta dessa atenção e preocupação dos professores*” (A6); “*A importância é muito muito muito muito muito. Porque a gente está na escola a gente aprende muito mais e querendo ou não a conversa entre os amigos ali ela ajuda assim a influenciar o aluno aprender mais, além de o professor ser muito mais legal na sala de aula*” (A7) e “*Na sala de aula tudo porque lá a gente aprende a gente respeita nós se divertimos*”.

As respostas de todos os participantes permite-se inferir que reconhecem o professor

como importante para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo, com relação à mediação dos conteúdos. Tais proposições estão retratadas nos excertos de A1 quando afirma que *“O professor na sala de aula tem muita importância pois está olhando diretamente nos nossos olhos”*. Com base nos conceitos de Rojo (2012) a respeito da multimodalidade, observa-se aqui que o aluno sente falta do gênero aula presencial, do diálogo próximo com o professor, cuja característica é multimodal pois se materializa por meio de recursos como fala, expressões faciais, gestos, grifos no quadro, imagens, vídeos, dentre outros.

Bakhtin (2010) corrobora que, essa ausência do contato presencial evidencia a importância do professor, também devido aos processos dialógicos estabelecidos em sala de aula, pois a aula presencial é dialógica por excelência. Há uma relação dialógica e dialética e o discurso é moldado, reconstruído, reconfigurado pelas interações com o outro.

Ainda, refletindo sobre a alteração das interações, tal questão perpassa pela mudança disruptiva na forma de mediação entre professor e aluno, que no caso do ER está ocorrendo mediante o uso das tecnologias digitais, aliadas a metodologias ativas. Nesse sentido, levando-se em consideração Moran (2018), a pandemia da COVID-19 têm ocasionado alterações na dinâmica do contexto escolar, havendo um deslocamento dos papéis discursivos do professor e do aluno, o que tem requerido desse último, maior autonomia, autodidatismo e domínio dos letramentos digitais.

Ainda, considerando a perspectiva de Moran (2018), compreende-se que a acepção do termo ‘mediação’ é reconfigurada para o professor como mediador, no sentido de orientador/curador, especialmente no que diz respeito à interação entre professor>recursos tecnológicos>aluno>objeto de conhecimento cientificamente produzido. Nesse sentido, com base nas ideias de Thadei (2018), podemos inferir que os alunos estão sentindo a ausência da relação professor-aluno, do processo de mediação realizado pelo professor durante o ensino presencial, considerando-se que esse ensinar e aprender constituem-se em processos interativos importantes ao aluno.

Ainda, de acordo com Schneiders (2020), verifica-se que apesar das possibilidades que as tecnologias ofertam no que diz respeito aos diversos recursos em favor do ensino e da aprendizagem, o aprendizado não ocorre de maneira automática, condicionado à existência desses recursos. Entende-se que o papel do professor nesse processo é fundamental para a efetivação da aprendizagem e, inclusive os alunos têm consciência disso, o que indica a resposta A2: *“Qualquer tecnologia no mundo nenhuma substitui um professor em sala de aula, um professor em sala de aula dá a sua explicação, o seu ensino, se comunica com você, etc. Nunca que uma tecnologia irá substituir um professor em sala*

de aula”.

Ainda no excerto do A2, é possível perceber novamente, a interação como elemento importante na relação entre professor e aluno, em alinhamento com Freire (2004), ou seja, não há docência sem discência, o ensino se concretiza com vistas à aprendizagem, tratando-se de uma ação que se realiza de forma conjunta com todos os envolvidos.

No excerto do A4 podemos identificar que o professor precisa: “[...] *adaptar-se às diferentes linguagens e criar oportunidades para além das situações educativas, transcendendo a sala de aula*”. Esse, encontra-se em consonância com o que Bakhtin (2010) preconiza, ao afirmar que o enunciador molda o seu discurso dependendo dos seus interlocutores, de forma que o professor tem a expertise de observar que os alunos aprendem em ritmos diferentes e realiza as adaptações conforme suas necessidades.

Tais proposições também são perceptíveis na enunciação dos alunos, tal como: “[...] *atenção dobrada que um professor dá para um aluno que tem dificuldade na sala de aula é outra coisa tenho certeza que não só eu mais todos sentimos falta dessa atenção e preocupação dos professores. [...]*”. Nesse sentido, é retomada a questão da mediação entre professor e aluno quando faz uso das expressões “atenção e preocupação”, o que Bacich e Moran (2018) relacionam com a personalização do ensino na modalidade híbrida, na qual o professor seleciona os conteúdos, de acordo com as necessidades de seus alunos.

Conforme considerações de Cordeiro (2020), o isolamento social por conta da pandemia da COVID-19 ocasionou diversas mudanças, sobretudo, no âmbito educacional, o que tem posto em evidência a profissão docente, a importância do envolvimento da família nas questões educacionais, o uso das TDIC no ensino e outras questões antes não tão valorizadas e discutidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o intuito de investigar quais as percepções de alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais de uma escola pública do norte do Paraná, sobre a aprendizagem pelo ER em tempos de pandemia da COVID-19.

Foi possível verificar que os serviços do *Google* mais utilizados por estes alunos nesta nova modalidade de ensino são o *Google Classroom* e *Google Meet*, sendo que uma parcela significativa dos alunos não os conhecia ou fazia uso, o que lhes foi oportunizado com o isolamento social, o fechamento das escolas e a implementação do ER. Mas, os

alunos sentiram o impacto dessa transformação em sua rotina de estudos, sendo unânimes em afirmar que o ER mudou seu cotidiano.

Ainda, foi possível depreender que, com a implantação do ER os alunos têm dúvidas quanto a sua efetiva aprendizagem, principalmente em decorrência da falta que sentem da interação presencial com seus professores, entendendo-os como sujeitos imprescindíveis para que aprendam o conteúdo ensinado. Por outro lado, a pandemia da COVID-19 ajudou a aligeirar o uso das TDIC no âmbito escolar, ressignificando o ensino.

Sugere-se então, que outros estudos sejam realizados para a compreensão seja ampliada sobre como alunos e professores estão fazendo para se adaptar a essa nova modalidade de ER e, sobretudo, em relação à sua percepção e sugestões frente a essa nova realidade.

Certamente, com a término deste longo período pandêmico, a educação não será mais a mesma, considerando-se que muito provavelmente, outras formas de ensinar e aprender estarão em pauta, com a incorporação de ferramentas e/ou recursos que os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais já estão sabendo utilizar.

REFERÊNCIAS

AMORIM, D. C. Potencial pedagógico do aplicativo *WhatsApp* no ensino de biologia: percepções dos professores. **Redoc**, Rio de Janeiro, v.4, n.2,2020.

AQUINO, E. M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva** [online], Vol. 25. 2020. Disponível em: <https://scielosp.org/article/csc/2020.v25suppl1/2423-2446/#>. Acesso em: 06 de out. de 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **EmREDE**, v. 7, n.1, p. 257-275

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 05 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19, 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: seção 1. Brasília, DF, p. 62, 16 jun. 2020.

BRASIL, Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 26/07/2004. Brasília, DF.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARNEIRO, L. de A.; GARCIA, L. G., BARBOSA, G. V. Uma revisão sobre aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias. **Revista Desafios**, v. 7, n. 2, 2020.

CORDEIRO, K. M. de A. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Disponível em: www.idaam.siteworks.com.br. Acesso em: 06 de out. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LIMA, C. M. A. de O. Informações sobre a nova doença coronavírus (COVID-19). **Radiol Bras**, São Paulo, v. 53, n. 2, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010039842020000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 de out. de 2020.

MORAIS, I. R. D.; GARCIA, T. C. M.; ZAROS, L. G.; RÊGO, M. C. F. D. **Ensino Remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, 2020, V.20, 63438.

OLIVEIRA, R. M. de; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino Remoto Emergencial em Tempos de COVID-19: Formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, 2020.

OPAS, Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**. Atualizada em 30 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em 03 nov. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação do Paraná. **Portaria n.º 356, de 11 de março de 2020**. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Decreto Estadual n.º 4.320, de 20 de março de 2020

PARANÁ. Secretaria da Educação do Paraná. **Resolução nº 1.016, de 03 de abril de 2020**. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Decreto Estadual n.º 4.320, de 03 de abril de 2020.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramento: diversidade cultural e de linguagens na escolar. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. DOS S. Pandemia do COVID-19 e o Ensino Remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 6 set. 2020.

SALES, S. B.; CRUZ, A. L. da. “Uma experiência de formação de professores para o uso das ferramentas digitais e criação de redes de aprendizagem.” In: Congresso Brasileiro de Informática da Educação, 26 a 30 nov. 2012. **Anais** (online) do XVIII WIE - Workshop de Informática na Educação. Rio de Janeiro: WIE, 2012. Disponível em: [www.ucs.br › index.php › xvmostrappga](http://www.ucs.br/index.php/xvmostrappga) . Acesso em: 08 de out. de 2020.

SERRA, I. Tema: Diferenças entre Ensino Remoto e ensino a distância e plataformas digitais para a EaD. **I Seminário Internacional de Cultura Digital e Educação**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1h 37min 36seg). Publicado pelo canal: NeadTube UEM. Disponível em: <https://youtu.be/JI3KHqxnIJM>. Acesso em: 29 de jul. 2020.

SCHIEHL, E. P., & Gasparini, I. Contribuições do Google Sala de Aula para o Ensino Híbrido. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. Renote, 14 (2). Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/70684>. Acesso em: 08 de out. de 2020.

SILVA, F. C. dos S.; PEIXOTO, G. T. B. Percepção dos professores da rede estadual do Município de São João da Barra – RJ sobre o uso do Google Classroom no Ensino Remoto emergencial, **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e 5729109023, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9023/7943>. Acesso em: 13 de out. de 2020.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

CAPÍTULO 17

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO MÓDULO III DO EIXO DE ATENÇÃO INTEGRAL A SAÚDE DO INDIVÍDUO, FAMÍLIA E COMUNIDADE, NO CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

WALTAIR MARIA MARTINS PEREIRA

Universidade Federal do Pará (UFPA) Faculdade de Medicina, Docente Associada I
Belém – Pará

EMANUELE ROCHA DA SILVA

Universidade Federal do Pará (UFPA) Faculdade de Medicina, Discente Belém – Pará

JOSÉ NATANAEL GAMA DOS SANTOS

Universidade Federal do Pará (UFPA) Faculdade de Medicina, Discente Belém – Pará

IANKA AQUINO DA SILVA

Universidade Federal do Pará (UFPA) Faculdade de Medicina, Discente Belém – Pará

FRANCISCO CEZAR AQUINO DE MORAES

Universidade Federal do Pará (UFPA) Faculdade de Medicina, Discente Belém – Pará

LIDIANE ASSUNÇÃO DE VASCONCELOS

Centro Universitário UNIFAMAZ Curso de Medicina, Docente Belém – Pará

RESUMO: Diante da situação de emergência de saúde pública desencadeada pelo novo coronavírus, declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em janeiro 2020, se fez necessária a adoção de novas metodologias de ensino no Brasil, para garantir a manutenção das atividades acadêmicas e de ensino em todas as esferas de governo. Assim, foi desenvolvida a modalidade à distância Ensino Remoto Emergencial (ERE), adotada em todo o país. No âmbito do Curso de Medicina da Universidade Federal do Pará (UFPA), sua adoção foi efetiva, amparada pela concessão de apoio tecnológico e financeiro aos discentes segundo critérios de elegibilidade, oportunizando o desenvolvimento de novas habilidades e competências tanto pelo corpo docente como pelo discente. Especificamente para o módulo III do eixo norteador Atenção Integral à Saúde (AIS) – fundamental para o cenário da Atenção Primária da Saúde (APS) -, foi exigida, em vigência do ERE, reformulação e adaptação de todas as atividades previstas para o semestre, visando inserir tecnologias que permitissem o máximo aproveitamento e a manutenção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com metodologia que inserisse o discente como principal responsável pela construção de seu saber no âmbito de um Projeto de Intervenção, consubstanciado pelo Planejamento Estratégico Situacional (PES). Nesse sentido, diversos recursos tecnológicos foram adotados, com sucesso, e mantidos no decorrer do semestre. A partir disso, a sistemática busca pela adequação das metodologias de ensino, por parte dos docentes do módulo, permitiu que este fosse executado de forma integral e sem prejuízos ao conteúdo ministrado ou ao desenvolvimento de habilidades e competências previstas, por parte dos discentes. Além disso, a execução efetiva das atividades corroborou com o papel da UFPA enquanto Universidade Pública e Autarquia Federal, de contribuição essencial para o desdobramento da formação de um profissional médico com habilidades específicas, especialmente diante de um momento de crise sanitária, como o presente.

PALAVRAS CHAVES: Educação Médica; Pandemia; COVID-19; Tecnologia Educacional.

ABSTRACT: In view of the public health emergency situation triggered by the new coronavirus, declared by the World Health Organization (WHO) in January 2020, it was necessary to adopt new teaching methodologies in Brazil, to guarantee the maintenance of academic and teaching activities in all spheres. Thus, the Remote Education (ERE) modality was developed and adopted throughout the country. Within the scope of the Medicine Course from the Federal University of Pará (UFPA), its adoption was effective, supported by the granting of technological and financial support to students according to eligibility criteria, enabling the development of new skills and competences by both the teaching staff and the student. Specifically for third

module of the Comprehensive Health Care (AIS) - of fundamental importance for the Primary Health Care (PHC) scenario -, it was required, during the ERE, to reformulate and adapt all the activities planned for the semester, aiming to insert technologies that allow the maximum use and maintenance of the quality of the teaching-learning process, with a methodology that inserts the student as the main responsible for the construction of its learning within the scope of an Intervention Project, embodied by the Situational Strategic Planning (PES). In this sense, several technological resources were successfully adopted and maintained throughout the semester. Thus, the systematic search for the adequacy of teaching methodologies, on the part of the teachers of the module, allowed it to be executed in a complete way and losses to the content taught or to the development of skills and competencies expected by the students. In addition, the effective execution of activities corroborated UFPA's role as a Public University and Federal Autarchy, with an essential contribution to the development of a medical professional with specific skills, especially in the face of a health crisis such as the present.

KEYWORDS: Education, Medical; Pandemia; COVID-19; Educational Technology.

1. INTRODUÇÃO

O ensino superior, no Brasil, na área da medicina, sempre recheado de desafios e metodologias inovadoras, se renova mais uma vez no início de século XXI, quando a exigência das novas diretrizes curriculares pelo Ministério da Educação fez nascer uma nova ordem. Neste contexto, o ano de 2020 iniciou com imensos desafios para todos os setores da sociedade, incluindo o campo educacional, devido à identificação de uma doença emergente, cujo agente de infecção apresentava grande poder de infectividade e de alta transmissibilidade, denominada COVID-19.

A Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará, fundada em 1919, federalizada em 1950 e incorporada à Universidade Federal do Pará (UFPA) em 1957, consolidou sua última reformulação em 2010, a partir da aprovação de novo Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Medicina pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), em que a incorporação da interdisciplinaridade, da intersetorialidade e da prática integrada à teoria acontece desde o primeiro semestre. Um dos seus eixos centrais, o de Atenção Integral à Saúde do Indivíduo Família e Comunidade (AIS), com âmbito de aplicação no cenário da Atenção Primária da Saúde (APS), incorpora a configuração de maior articulação das ações da Faculdade de Medicina com a rede de APS do município de Belém, capital do Estado do Pará (ABREU JUNIOR, 2010; FAMED, 2010).

A partir da vigência do novo PPP, adotaram-se metodologias ativas que possibilitaram ao estudante ser responsável pela construção do conhecimento individual autônomo, componente essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades de aprendizagem autorregulada, consideradas importantes para a consolidação das habilidades cognitivas esperadas em um profissional médico (LOPES *et al.*, 2020; DEMIRÖREN *et al.*, 2016).

As habilidades exigidas então perpassam pela resolução de problemas, focada na tomada de decisão e julgamento clínico, com obrigação social de manter o conhecimento e as qualidades atualizados (NABIZADEH 2019; DEMIRÖREN *et al.*, 2016). Esta lógica favorece a mudança de postura dos discentes e dos docentes nas práticas do ensino e aprendizagem, uma vez que para cada semestre do curso, é previsto um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades que deverão ser norteados pelas competências específicas que envolvem a atenção integral, a tomada de decisão, a comunicação, a liderança, a administração, o gerenciamento e ainda a educação permanente (FAMED, 2010).

No módulo III de AIS, os discentes devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e a administração tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, ou para exercer lideranças na equipe de saúde da APS, favorecendo o olhar sobre os indicadores de saúde que deverão ser os norteadores para o processo de mudança do quadro sanitário existente na localidade de suas práticas da medicina (FAMED, 2010).

Com esta premissa, é previsto favorecer e desenvolver, junto aos discentes, estratégias e métodos para a elaboração do diagnóstico coletivo, considerado como o conhecimento das condições de saúde-doença e de riscos de uma coletividade, a partir da observação do território da Estratégia Saúde da Família (ESF), cenário de prática do discente no eixo, da compreensão dos condicionantes do processo saúde-doença e da análise dos indicadores referentes ao município de Belém. Esses fatores, associados ao conhecimento da investigação epidemiológica, permitem que o aluno conheça, em tempo real, quadros epidemiológicos importantes, em curso, permitindo a construção de um Plano de Intervenção (PI) centrado na metodologia do Planejamento Estratégico Situacional (PES).

No final do mês de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência internacional frente ao avanço da epidemia da COVID-19 (WHO, 2020). Rapidamente, a epidemia que iniciou na China se transformou em uma pandemia, denominação usual na saúde pública quando uma doença atinge ao mesmo tempo os cinco continentes, mas que pelo olhar de Merrill Singer, a caracterização das interações biológicas, sociais e econômicas em uma população aumenta a susceptibilidade de uma pessoa prejudicar ou piorar o seu estado de saúde, o que faz que essa interação não seja apenas da comorbidade em si, e, portanto, o quadro deva ser classificado como sindêmico

porque fornece uma orientação muito diferente para a medicina clínica e a saúde pública, mostrando como uma abordagem integrada para entender e tratar doenças pode ser mais bem sucedida do que apenas controlar doenças epidêmicas ou tratar pacientes individualmente (SINGER *et al.*, 2017).

Mundialmente, foram adotadas medidas preventivas de proteção individual e o distanciamento social, como uma exigência para diminuir e ou retardar as contaminações visando minimizar a demanda de casos para a rede de saúde, evitando, de certa forma, o colapso dos serviços assistenciais (COHEN e COREY, 2020).

Desse modo, o Ministério da Educação, no mês de junho de 2020, emitiu a portaria nº 544 que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19”, autorizando, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por atividades utilizando recursos educacionais digitais em cursos regularmente autorizados para funcionamento (BRASIL, 2020). Em agosto de 2020, a UFPA, através da Resolução N. 5.294, de 21 de agosto de 2020, aprovou, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados (UFPA, 2020).

Então, a mediação pedagógica passou a ser por meio de tecnologias e plataformas digitais que propiciam acesso a conteúdos, recursos, materiais e ferramentas para apoiar educadores e educandos em interações virtuais síncronas realizadas com acesso simultâneo às tecnologias digitais, propiciando que os participantes estivessem conectados em tempo real, de forma simultânea, somado às interações virtuais assíncronas que não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo maior flexibilidade temporal e espacial entre discentes em grupos menores quando da realização das atividades de aprendizado (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

O ERE na UFPA foi acompanhado de um Programa de Inclusão Digital, direcionado prioritariamente para os discentes em vulnerabilidade socioeconômica, envolvendo a oferta de pacotes de dados para acesso à internet (em parceria com Programa do Ministério da Educação) e o auxílio financeiro para aquisição de equipamento de informática para acesso à internet, além das tecnologias assistivas, com foco também na inclusão digital (UFPA, 2020).

A reflexão sobre a afirmação de que independentemente de a aula ser presencial ou remota o ensino da elaboração de um PI com a metodologia do PES exige um momento prático, para que as operações e metas programadas ganhem sentido e estejam relacionados à vivência dos discentes é realidade. Nesse cenário, as metodologias ativas

ofereceram vantagens para a aprendizagem dos discentes, por oferecerem diferentes estratégias que permitiram a compreensão da complexidade dos processos sociais. Também fornecem ferramentas operacionais para a construção de planos de ações para o enfrentamento de cenários, além de se relacionarem a muitos desafios para que os discentes se motivem e resolvam qualquer situação problema que esteja dentro de suas governabilidades. Nesta nova situação problema, os docentes tiveram que se reinventar e se adaptar ao ERE, uma alternativa encontrada para atender a demanda emergencial capaz de produzir muitas experiências que poderão ser levadas para o momento pós-pandemia (MARTINS, 2016).

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS E DESAFIOS DAS AULAS REMOTAS

2.1. Delineamento de estratégias metodológicas e execução das aulas remotas

Definido o período do semestre de ERE, os docentes do módulo III de AIS readequaram o Plano de Ensino (PE) elaborado para o semestre presencial, de forma que pudesse funcionar como um Guia Pedagógico Semanal (GPS) que permitisse aos discentes e aos docentes terem acesso a todas as informações e orientações necessárias para acompanhar as atividades síncronas e assíncronas a serem executadas (MOREIRA, 2020). O PE foi detalhado, considerando a divisão de grupos de até 20 alunos por discente, organizados em subgrupos de até 5 alunos para a realização das atividades, de forma que se constituíram 4 grupos de alunos por cada discente.

Foram definidas as estratégias a serem utilizadas, o delineamento das principais atividades e a seleção dos recursos didáticos, para o alcance das competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem. Ficou definido que semanalmente a atividade síncrona, com duração de 2h, se desenvolveria no mesmo dia da semana e mesmo horário das aulas quando presenciais, e com vista a completar a carga horária semestral do módulo, foram alocadas ainda 4h15 no mesmo dia, para a realização das atividades assíncronas claramente definidas no PE.

A utilização dos recursos digitais foi definida de forma que as atividades síncronas fossem desenvolvidas em plataforma on-line, contando com aporte de outros recursos tecnológicos tanto para as atividades síncronas como para as assíncronas, incluindo a avaliação semestral do módulo. Esses processos foram formulados pelos docentes, contando com suporte por parte de monitores discentes, que já haviam cursado o módulo.

Por ocasião de avaliação após cada aula síncrona, foi possível verificar a participação dos discentes e identificar aqueles com maior dificuldade de desenvolvimento do aprendizado, tendo sido, para esses casos em especial, designado um aluno monitor para exercer a atividade de mentor ou tutor daquele aluno, fornecendo sistematicamente retorno para o docente, com o objetivo de realinhamento de atividades e de metodologias com vista a mitigar as situações encontradas.

Para a elaboração do PI com o PES foram selecionadas, pelos docentes, situações epidemiológicas que apresentam considerável magnitude no município de Belém. Assim, aos discentes foram oferecidos quadros epidemiológicos sobre: Câncer de Mama; Violência doméstica; Destino adequado dos resíduos sólidos; Sarampo e Sífilis Congênita.

Para a construção do diagnóstico coletivo foi recomendada a utilização dos indicadores de saúde disponibilizados pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS) e pelo Instituto Nacional do Câncer (INCA), bem como indicadores qualitativos, além da compreensão da importância da investigação de campo para o conhecimento do que está presente na comunidade. Nesse sentido, foi incorporada à avaliação a visualização do filme “E a Vida Continua” e do documentário “Coronavírus: a Origem” pelos discentes, para resposta às perguntas indutoras que consolidaram a compreensão das situações expostas sobre doenças emergentes que causaram pandemia em décadas diferentes.

O texto básico para a elaboração do PES foi o artigo “O Planejamento Estratégico Situacional no Nível Local: um instrumento a favor da visão multissetorial”, considerado pelos discentes um “tutorial” para a construção do trabalho, uma vez que a metodologia da autora o divide em quatro momentos específicos: a) momento explicativo – selecionando e compreendendo o problema; b) momento normativo – as propostas de ação em diferentes cenários; c) momento estratégico – construindo a viabilidade do plano e d) momento tático-operacional – a gestão do plano, trazendo clareza para a construção e a formatação do essencial (ARTMANN, 2000).

A elaboração do PI seguiu as orientações expostas no Manual para Elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso da Faculdade de Medicina da UFPA, o que aproximou o aluno da organização da escrita e das citações dos autores de acordo com as normas exigidas na academia.

As avaliações formativas e somativas, a cada período de realização de atividades assíncronas e de acordo com a construção de cada momento do PES, oportunizaram aos discentes buscar mais recursos teóricos e práticos, além dos citados e oferecidos no PE,

estimulando a curiosidade, a ampliação dos conhecimentos e a criatividade, favorecendo de certo modo que na penúltima semana de aula do semestre o PI estivesse completamente construído, restando apenas revisão e reformatação se necessário.

2.2. Inserção de atividade de monitoria no contexto do ERE

A inserção de discentes monitores é bem empregada no contexto do Curso de Medicina da UFPA, em vistas de consolidar as ações de qualificação do ensino pela sua participação no desenvolvimento de atividades acadêmico-pedagógicas regulares, sob orientação de docentes da Universidade. Nesse sentido, no contexto do ERE, diante do desafio a exigir providências imediatas, foram selecionados seis monitores para o acompanhamento de cada docente e do grupo de 20 alunos, no módulo III de AIS.

Com o intuito de tornar as aulas do ERE mais dinâmicas e interativas, foi realizada pelos docentes e pelos discentes monitores uma ampla pesquisa sobre os tipos de ferramentas metodológicas online disponíveis, após a qual foram selecionadas as que mais se adequavam às atividades propostas no PE, sendo estas as selecionadas: *Google Meet*, *Jamboard*, *Padlet* e *Coggle*.

Aos monitores coube a adaptação de tutoriais das ferramentas digitais selecionadas, bem como a capacitação dos discentes e dos docentes para uso delas. Foram responsáveis, ainda, pela criação de grupos de *WhatsApp* referentes a cada docente e seus discentes e outro grupo reunindo os docentes e os discentes monitores, com vistas a facilitar a comunicação e as orientações sistemáticas.

A utilização desses recursos digitais foi definida de forma que as atividades síncronas fossem desenvolvidas na plataforma *Google Meet* e, através do recurso *Coggle*, “*Simple Collaborative Mind Maps & Flow Charts*”, as atividades assíncronas de leitura e compreensão de textos fossem apresentadas e discutidas em forma de Mapas Mentais. Também foi selecionado o aplicativo *Google Jamboard* para uso de quadro branco digital e colaborativo.

A avaliação semestral por parte dos discentes foi mantida, a ser realizada de forma individual utilizando formulário elaborado através do *Google Forms*. Para avaliação grupal, foi acrescentada ainda a ferramenta *Padlet*, com o objetivo de criar um mural dinâmico e interativo para registrar a avaliação do grupo sobre o aprendizado das competências e habilidades no semestre ERE. Neste contexto de ERE, a troca de experiências e adequação de saberes entre discente monitor e docente foram essenciais para a adaptação

de ambos à nova realidade, facilitando, por consequência, o processo de ensino-aprendizagem dos discentes que cursaram o módulo em ERE.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas se desenvolveram naturalmente, dentro do planejado no PE meticulosamente detalhado para servir de guia semanal, mensal e semestral para discentes e docentes. A presença dos discentes nas aulas síncronas foi de aproximadamente 98%, em todas as semanas, com o cumprimento de todas as atividades programadas para os momentos assíncronos previstos, contemplando as discussões das atividades realizadas por cada subgrupo, e a sistematização das tarefas a serem executadas no momento assíncrono para ser apresentada e discutida na semana seguinte, no momento da sala de aula virtual (MONTEIRO *et al.*, 2015).

Não ocorreu distanciamento, pela ausência da sala de aula física e pela falta de contato físico com os discentes, uma vez que o PE assegurou as informações e orientações, reforçando as estratégias de trabalho e as atividades desenvolvidas que proporcionaram o alcance do produto concreto a partir da realização das atividades.

Os discentes foram estimulados a consultar sistematicamente o PE, para ampliar a participação de todos os membros de cada subgrupo respeitando a potencialidade de cada discente, a priorização e a sequência das atividades e o cumprimento do cronograma explicitado (MOREIRA, *et al.*, 2020). A articulação do PE foi garantida de forma horizontal entre todos os seus elementos e a articulação vertical ou sequencial foi facilitada para cada um dos consultantes do documento (MONTEIRO *et al.*, 2015).

A inclusão do cinema nos processos de ensino-aprendizagem tem sido incentivada nos últimos anos, como objetos de estudo tendo a mediação crítica realizada pelo docente na busca da consolidação do aprendizado (CUNHA e GIORDAN, 2009). Através da utilização do filme e do documentário, de doenças emergentes que levaram a pandemias, complementados pelas respostas as perguntas indutoras formaram possibilidades de reflexão sobre: pesquisa, integração entre laboratórios de pesquisa e em pesquisa operacional de investigação de campo, proatividade, estratégias para a implementação ou implantação de medidas de proteção específica, trabalho considerando cenários, necessidade de planejamento estratégico com previsibilidade para replanejar dentro do mesmo período, redirecionamento de metas e negociações factíveis para cada momento,

valorização dos atores envolvidos no processo, a postura ética e comprometida que deve nortear as atividades executadas pelo profissional médico, e não menos significativa, a importância do trabalho interdisciplinar, que não pode ser negligenciado quando se trata de ensino-aprendizado voltado para a APS (MACEDO e SILVA, 2010).

A situação contemporânea é visual e exige um processo de ensino-aprendizagem que acompanhe essa nova ordem, de forma que haja ampliação do conhecimento e a formação do pensamento crítico. Dessa forma, o filme e o documentário, foram recursos didáticos motivadores, deixando claro para os discentes o tema das epidemias; além disso, desnudou o objetivo de uma metodologia de ensino que valorizou o conhecimento científico e que motivou a aprendizagem significativa no contexto da investigação de campo e de como se deve redirecionar o planejamento frente às necessidades emergentes (BORBA, 2015; VIANA, 2002).

A apresentação e a discussão dos textos, de leitura obrigatória, em formato de Mapa Mental facilitou a sequência lógica do raciocínio e a fala do discente apresentador, bem como as respostas dos demais membros do subgrupo com mais desenvoltura e segurança do aprendizado. Como ferramenta útil e eficaz para o desenvolvimento do planejamento, do pensamento criativo e do espírito colaborativo, promoveu a aprendizagem ativa com os membros de cada subgrupo, funcionando como facilitador do processo de aprendizagem que objetou o estímulo por meio de cores, símbolos, palavras-chave e *design*. Visto como uma ferramenta com possibilidades de autorregulação permitiu promover a reflexão do processo em que o indivíduo entra em contato com a informação, interage com esta e o resultado é a produção de um conhecimento ativo e facilitado (GOODNOUGH e LONG 2002; D'ANTONI e PINTO ZIPP, 2006; PAYKOC, *et al.*, 2004).

A busca por indicadores quantitativos e qualitativos para declarar o problema a ser resolvido, dentro do quadro epidemiológico selecionado e a revisão bibliográfica exigida para a construção do PI, possibilitaram aos discentes a procura em sites da *internet* de artigos atualizados sobre a situação epidemiológica. Similarmente, visitar o site do Ministério da Saúde (MS), em busca dos manuais de procedimentos das situações específicas a serem atendidas e resolvidas na APS, possibilitou a construção da teia do conhecimento sobre a questão a resolver.

Tais fatores, somados à seleção dos indicadores mais apropriados para declarar o problema, ajudaram na compreensão de que a elaboração de qualquer política pública se baseia em indicadores que retratem o quadro epidemiológico e sanitário do território, que precisa ser priorizado em uma agenda governamental que envolva a identificação dos

possíveis impactos das soluções propostas pelo plano de trabalho contido no planejamento, e que possa retratar uma maior eficácia, eficiência e efetividade, refletindo na qualidade, não somente do ponto de vista técnico, mas também do usuário do sistema de saúde (LIMA *et al.*, 2015).

O diagnóstico coletivo ou situacional de saúde funcionou para os subgrupos como importante ferramenta de trabalho no sentido em que proporcionou a priorização dos problemas a serem resolvidos com a execução do PES.

Embora incontestemente a importância do diagnóstico coletivo de saúde, nem sempre foi ensinado durante as diversas fases curriculares tendo sido contemplado na última reformulação do projeto pedagógico, como parte inicial do aprendizado da elaboração do PES, considerando que não existem possibilidades de elaborar medidas promotoras de saúde sem um efetivo diagnóstico coletivo de saúde da população (BARRETO *et al.*, 2015).

A elaboração do PES, executada seguindo cada momento estratégico sugerido no artigo, facilitou a reorganização da compreensão de que os cenários e os atores são importantes para o processo, e que considerar a área de governabilidade das causas do problema facilita a seleção do Nó Crítico a destacar, com vista a construção das operações e das ações programadas para a mudança do quadro declarado (ARTMANN, 2000).

Com a chegada das novas tecnologias, os espaços de ensino aprendizagem se transformaram em um conjunto de metodologias ricas e de aprendizagens muito significativas, seja de forma presencial ou digital, proporcionando ao docente as potencialidades das tecnologias disponíveis para motivar os discentes a aprenderem de forma atuante e independente. Os docentes e os discentes monitores exerceram o papel de facilitadores do conhecimento para aprimorar a pesquisa e incentivar os alunos a buscar o conhecimento e principalmente descobrir novas maneiras de aprender e ensinar (FELICIANO, 2016).

A construção do PI seguindo o Manual do TCC da FAMED possibilitou a sistematização e a apresentação deste, conformado como uma produção acadêmica em que se observou a integração, principalmente, entre os conteúdos dos eixos norteadores de AIS e de Formação Científica.

A avaliação do discente e dos subgrupos caminhou na lógica do processo como um meio, visando compreender quais enfoques deveriam atuar, e servir de reflexão para apropriar-se como forma de busca do conhecimento mais oportuno e a organização das ideias mais sintetizadas. Dessa feita, a avaliação foi baseada no que foi vivido pelos discentes em todo o processo do semestre ERE, desnudando no processo de avaliação

dos discentes, quando ao término do semestre muitas tarefas foram exigidas, muitos conhecimentos foram adquiridos e a sistematização dos conhecimentos buscando interface com outros eixos desafiou os discentes a trazer à luz que a “costura” de seu conhecimento cabe a si mesmo a partir da percepção de que precisará ser um indivíduo que desenvolva competências e que suas atividades sejam executadas com rigor qualitativo e resolutivo (SANTANA, 2020).

3. CONCLUSÃO

A emergência da pandemia e as exigências de que a vida continua mesmo com situações que requerem distanciamento social tirou os docentes da zona de conforto ao exigí-los (res)significar e (re)aprender a gerenciar os vários espaços e as funcionalidades dos sistemas e aplicativos virtuais e integrá-los de forma aberta, criativa e inovadora a fim de contribuir para a qualificação das decisões pedagógicas.

O papel da UFPA se mostrou ainda mais relevante neste momento de crise sanitária, considerando que como produtora e disseminadora de conhecimento científico, assim como propositora de alternativas criativas, foi capaz de estimular docentes a se reinventarem e a fazerem acontecer o semestre em formato de ERE.

O ensino do módulo III do eixo de AIS, para o ensino aprendizagem da elaboração do PI contendo a metodologia do PES, foi plenamente possível na modalidade ERE, de forma que não houve prejuízo para o aprendizado do discente. Permitiu aos docentes a reflexão de que existe a possibilidade de uma combinação de métodos presenciais e de forma remota, que possam interagir e colaborar para o processo ensino aprendizagem por meio do uso de ferramentas tecnológicas, que favorecem o acesso, o armazenamento, a organização, bem como o compartilhamento da informação, liberando tempo para que, em situação presencial, os grupos se dediquem à construção de sentido, à problematização, à negociação de significados, à crítica fundamentada e o aprofundamento de conceitos para a tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

ABREU JUNIOR, J. M. C. A Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará: da Fundação a Federalização 1919-1950. **Revista Pan-Amazônica de Saúde**, Belém - PA, v. 1, n. 4, p. 11-16, 2010. Disponível em: <http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-62232010000400002>. Acesso em: 3 de jan 2021.

ARTMANN, E. **O planejamento estratégico situacional no nível local**: um instrumento a favor da visão multissetorial. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2153.pdf>> Acesso em: 25 dez 2020.

BARRETO, A. D. A. L *et al.* Descrição do diagnóstico coletivo de saúde realizado pelo Projeto de Extensão Jornada Universitária da Saúde (JUS) no município de Jambuí - SP. **Rev Med** (São Paulo), São Paulo. v. 94, n. 2, p. 99-105, abr.- jun. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/106783/105418>>. Acesso: 25 de dez 2020.

BORBA, E. M. B. **O uso de filme como recurso pedagógico no estudo das epidemias: possibilidades na aprendizagem significativa**. 2015. 138p. Dissertação (Mestrado em ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

BRASIL. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, 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. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>> Acesso em: 26 dez 2020.

COHEN, M.S.; COREY, L. Combination prevention for COVID-19. **Science**, v. 368, n. 6491, p. 551, 2020. Disponível em: <<https://science.sciencemag.org/content/368/6491/551/tab-pdf>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2020.

CUNHA, M. B.; Giordan, M. **A imagem da ciência no cinema**. Química Nova na Escola, v. 31, n.1, p. 9-17, fev. 2009.

D'ANTONI, Anthony V.; ZIPP, Genevieve Pinto. Applications of the mind map learning technique in chiropractic education: A pilot study and literature review. **Journal of Chiropractic Humanities**, v. 13, p. 2-11, 2006. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1556349913601539>>. Acesso em: 25 dez 2020

DEMIRÖREN, M; TURAN, S; ÖZTUNA, D. Medical students' self-efficacy in problem-based learning and its relationship with self-regulated learning. **Medical education** online, v. 21, n. 1, p. 1-9, 2016. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4796725/pdf/MEO-21-30049.pdf>>. Acesso em: 25 dez 2020.

FELICIANO, L. A. S. **O uso do whatsapp como ferramenta pedagógica. A construção do Brasil: geografia ação política e democrática**. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos. São Luiz do Maranhão, 2016.

GOODNOUGH, K; LONG, R. **Mapeamento mental: um organizador gráfico para a caixa de ferramentas pedagógicas**. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ789648>>. Acesso em: 9 jan 2020.

LIMA, K. W. S. *et al.* **Percepção dos gestores sobre o uso de indicadores nos serviços de saúde**. Saúde e Sociedade. São Paulo, v.24, n.1, p.61-71, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-12902015000100061&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 4 jan 2021.

LOPES, J. M. *et al.* Autoeficácia de Estudantes de Medicina em Duas Escolas com Metodologias de Ensino Diferentes (Aprendizado Baseado em Problemas versus Tradicional). **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 2, p.1-7, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022020000200202&tlng=pt> Acesso em: 25 dez 2020.

MACEDO, C. C.; SILVA, L. F. Contextualização e visões de ciência e tecnologia nos livros didáticos de física aprovados pelo PNLEM. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis-SC, v.3, n.3, p.1-23, nov. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38103>. Acesso em: 20 dez 2020.

MARTINS, L. C. B. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido**. 2016. 317p. Tese (Doutorado em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; LENCASTRE, J. A. **Blended (e)Learning na Sociedade Digital**. Santo Tirso, 86p, 2015.

MOREIRA, J. A. M; HENRIQUES, S; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia, São Paulo**, n. 34, p. 351-364, jan. /abr. 2020.

NABIZADEH, S. *et al.*, **Prediction of academic achievement based on learning strategies and outcome expectations among medical students**. BMC medical education, v. 19, n. 99, p.1- 9, 2019. Disponível em: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-019-1527-9>. Acesso: 23 de dezembro de 2020.

OLIVEIRA, M. S. L. *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 30p, 2020.

PAYKOC, F. *et al.* **What are the Major Curriculum Issues?: The Use of Mind Mapping as a Brainstorming Exercise**. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/242091671_WHAT_ARE_THE_MAJOR_CURRICULUM_ISSUES_THE_USE_OF_MINDMAPPING_AS_A_BRAINSTORMING_EXERCISE>. Acesso em: 9 Jan 2020.

SANTANA, G. H. **A importância da avaliação de aprendizagem como prática reflexiva**. Disponível em: < <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-da-avaliacao-de-aprendizagem-como-pratica-reflexiva.htm>>. Acesso em: 9 jan 2020.

SINGER, M. *et al.*, Syndemics and the biosocial conception of health. **The Lancet**, v. 389, n. 10072, p. 941-950, 2017. Disponível em: < [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(17\)30003-X/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(17)30003-X/fulltext)>. Acesso em: 23 de dez 2020.

FACULDADE DE MEDICINA (FAMED). **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina, 2010**. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/68098903/PROJETO-PEDAGOGICO-UFPA>> Acesso em: 9 jan 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 5.294**, de 21 de agosto de 2020. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus –COVID-19, e dá outras providências. Disponível em: < http://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2020/Resolucao_5294_2020_CONSEPE.pdf > Acesso em: 9 de Jan 2020.

VIANA, M. C. V. **Perfeccionamiento del currículo para la formación de profesores de matemática en la UFOP**. 2002. Tese (Doutorado em ciências pedagógicas). Instituto Central de Ciências Pedagógicas, Havana – Cuba. 2002.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Coronavirus disease (COVID-19) pandemic**. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>>. Acesso em: 22 dez 2020.

CAPÍTULO 18

PATOLOGIA BUCAL: DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

ERIKA MARTINS PEREIRA

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

WALTAIR MARIA MARTINS PEREIRA

Universidade Federal do Pará - UFPA

MARIA CARMEN FONTOURA NOGUEIRA CRUZ

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

JOANA ALBUQUERQUE BASTOS DE SOUSA

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

MÜLLER RODRIGUES SANTOS

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

WANDERSSON FERREIRA SARAIVA

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

DIOGO SOUZA FERREIRA RUBIN DE ASSIS

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

RESUMO: Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde declarou estado de pandemia que levou à determinação de várias medidas para diminuir o contágio e o avanço da doença, desta forma as alternativas para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem, foi proposta através do emprego do uso remoto das Tecnologias de Informação e Comunicação a distância. A UFMA preparou seu corpo docente e discente com treinamentos e webinários e planejou o Ensino Remoto Emergencial Híbrido. A disciplina de Patologia Bucal do Curso de Odontologia se preparou para executar sua carga horária total de forma remota. Semanalmente foram 2 dias com aulas síncronas e nesses encontros o conteúdo teórico foi debatido e as lâminas das lesões analisadas foram expostas e explicadas. E para a complementação da carga horária do módulo foram alocadas 6h em mais um dia para as atividades assíncronas. As atividades síncronas foram realizadas através de plataforma on-line que permitiram interação durante todo o momento e em todos os encontros. Já nas atividades assíncronas foram utilizados desenhos das lâminas estudadas, ferramentas para a criação de mapas mentais, Podcasts, a rede social Instagram e o Aplicativo Atlas de Patologia Bucal. As aulas aconteceram conforme o programado, a frequência dos discentes ficou em torno de 98%, em todas as semanas. Além dessas interações, as apresentações das atividades assíncronas geraram produtos de auxílio ao ensino e possibilitaram maior aprendizagem da turma em questão e para turmas posteriores. Essas produções foram podcasts, mapas mentais e questionário sobre conhecimento das lesões. Os episódios dos podcasts e o questionários podem ser acessados através dos seguintes links ^{1;2;3}. Com isso pode-se concluir que o EREH trouxe grandes avanços para os docentes em relação à forma de ensinar e para os discentes em relação à forma de aprender.

PALAVRAS-CHAVES: Odontologia; Tecnologia Educacional; Pandemia; Desafios; Ensino.

ABSTRACT: In March 2020, the World Health Organization declared a pandemic state that led to the determination of several measures to reduce the contagion and the progress of the disease, thus the alternatives for the continuity of the diseases. teaching-learning processes, was proposed through the remote

use of Information and Communication Technologies at a distance. UFMA prepared its faculty and students with training and webinars and planned Hybrid Emergency Remote Education. The Oral Pathology discipline of the Dentistry Course was prepared to perform its total workload remotely. Weekly there were 2 days with synchronous classes and in these meetings the theoretical content was debated and the slides of the analyzed lesions were exposed and explained. And to complement the module's workload, 6 hours were allocated in another day for asynchronous activities. Synchronous activities were carried out through an online platform that allowed interaction throughout the moment and in all meetings. Asynchronous activities included drawings of the studied slides, tools for creating mind maps, Podcasts, the social network Instagram and the Atlas App of Oral Pathology. The classes took place according to the program, the frequency of students was around 98%, in all weeks. In addition to these interactions, presentations of asynchronous activities generated teaching aid products and enabled greater learning for the class in question and for later classes. These productions were podcasts, mind maps and questionnaire about knowledge of injuries. Podcast episodes and questionnaires can be accessed through the following links ^{1; 2; 3}. With this it can be concluded that the EREH brought great advances for the teachers in relation to the way of teaching and for the students in relation to the way of learning.

KEYWORDS: Dentistry; Educational technology; Pandemic; Challenges; Teaching.

1. INTRODUÇÃO

Muitas são as mudanças na educação superior no Brasil, isso para que todos os cursos possam formar profissionais voltados a resolução dos problemas de saúde da população brasileira, essas mudanças podem ser vistas desde a aprovação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional – LDB/ lei federal n.9.394/1996 (BRASIL, 1996), com a elaboração e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais e, na área da saúde, com a implementação de programas específicos. Com isso os cursos de Odontologia vêm se reformulando no intuito de estimular o desenvolvimento de estudantes com pensamento crítico e postura ativa nas diversas áreas de atuação do cirurgião-dentista (CONTERNO; LOPES, 2013). Os processos de ensino começaram a ser alterados para que os alunos pudessem contar com uma gama maior de interação dinâmica, através das metodologias ativas, nas suas atividades teóricas para que no momento da prática as atividades ficassem mais claras e efetivas (PRADO et al., 2012).

Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde declarou estado de pandemia em função do aumento repentino em todo o mundo nas hospitalizações por pneumonia com doença de múltiplos órgãos provocado pelo vírus SARS-CoV-2. Este vírus é transmitido principalmente por meio de gotículas respiratórias durante o contato pessoal próximo e pode ser transmitido por portadores assintomáticos e sintomáticos. A declaração de estado de pandemia levou à determinação de várias medidas, tais como o uso de máscara, a higienização constante das mãos, o isolamento social e confinamento devido à elevada taxa de transmissão e percentual de letalidade da COVID-19 (ROBINSON; SULLIVAN; SHOGREN, 2020; ONU NEWS, 2020). Tais medidas impactaram diretamente na vida de

todos os brasileiros, trazendo sentimentos de medo, angústia, ansiedade e até depressão, inclusive nos docentes e discentes, que tiveram as atividades presenciais suspensas.

A pandemia de Covid-19 tem potencial para durar por um período ainda extenso e seu impacto na educação e sociedade aparentemente terá efeitos por muito tempo. Sendo um dos efeitos imediatos a realização de aulas remotas, estão sendo atividades de ensino mediadas pela tecnologia que surgem como alternativa para reduzir os impactos negativos na educação e a não formação dos discentes. Sendo assim, a alternativa encontrada pelo Ministério da Educação (MEC) foi a emissão da portaria nº343, de 17 de março de 2020, recomendando para o Ensino Superior a substituição de disciplinas presenciais em andamento por sua oferta na modalidade online, por meios digitais, enquanto durar a pandemia do novo coronavírus (CARNEVALLI et al., 2001; ARAS BOZKURT; RAMESH SHARMA, 2020).

Desta forma as alternativas para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem, foi proposta através do emprego do uso remoto das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – se tornando assim a forma predominante para alavancar no contexto emergencial de Ensino (MARTINS SENHORAS, 2020, GOMES JAC, 2020). As TICs representam inovações digitais e transformam de maneira significativa as rotinas de ensino e pesquisa que passaram a ser realizadas remotamente, quando possível e as TICs têm revolucionado o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação (GENARI et al., 2015).

Além disso, o acesso à informação de forma rápida, com a divulgação aberta de conteúdo e materiais em qualquer lugar, a qualquer hora possibilita que esse processo de ensino e aprendizagem seja mais dinâmico e mais rápido, associando as percepções do que ocorre na prática de um atendimento odontológico e os meios digitais (MORAN, 2015). Os aplicativos de celulares (Apps) surgem com o uso das tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e sem Fio (TIMS) para enriquecer mais ainda essa modalidade de ensino fazendo com que o acesso do conteúdo multimídia deixe de ser limitado a um computador pessoal e possa ser utilizado através dos celulares em qualquer lugar e horário (SILVA; DUARTE; SOUZA, 2013, (EDUCAÇÃO, 2017).

Sendo essa necessidade urgente, as instituições de ensino buscaram ofertar as disciplinas possíveis da área da saúde, através de aulas unicamente mediadas por tecnologias e a distância. E com isso o ensino remoto emergencial aproxima-se da Educação à Distância (EAD) ao usar a tecnologia na mediação do processo, distanciando-se principalmente no aspecto temporal, uma vez que aquele deve ocorrer em tempo real,

com possibilidade de interação online com o professor (BARROS et al., 2021; SAMEER EL KHATIB; CHIZZOTTI, 2020).

E com isso o ensino emergencial terá que se adaptar grandemente e propor não só oferecer o conhecimento científico, mas analisar e prever outros fatores decorrentes das implicações do isolamento social, como a falta de estrutura de equipamentos e rede de internet tanto para discentes como docentes e a falta de conhecimento da maioria dos docentes que ensinam na área da saúde da utilização de plataformas virtuais de aprendizagem (FÁVERO; PARREIRA, 2020). E além disso é de grande importância, saber gerenciar o impacto emocional que esse momento de pandemia está gerando nos discentes e docentes (SILVA et al., 2020).

Utilizada anteriormente em menor escala, a videoconferência é hoje a principal ferramenta de aprendizagem e tem sido muito usada a fim de facilitar a comunicação entre discentes e docentes ou discentes e seus colegas. Os aplicativos de celular também foram utilizados em ampla escala para que as atividades acadêmicas pudessem ser mais dinâmicas e o processo de ensino e aprendizagem sofresse o mínimo possível (CATARINA, 2020; (GOMES JAC, 2020).

Além dos desafios citados anteriormente vale ressaltar que se essa forma de ensino se mantiver por um período relativamente prolongado, os discentes podem piorar seus resultados, diminuindo, dessa forma, a possibilidade de sucesso acadêmico, mesmo os autodidatas e mais comprometidos (LAWSON et al., 2010; AGUIAR; NOGUEIRA PANIAGO; RIBEIRO CUNHA, 2020). E ainda apresenta uma preocupação em relação à escassez de fiscalização que ele apresenta, podendo comprometer a qualidade do ensino, prejudicando a médio e longo prazo a formação dos futuros profissionais, principalmente os da área da saúde por necessitarem de maior adequação e interação da teoria com a prática clínica nos atendimentos odontológicos (CATARINA, ALVEZ, COSTA, 2020).

Depois de todo esse exposto a Universidade Federal do Maranhão, considerando a portaria MEC (Nº544, 2020), considerando a portaria (GR 241/2020 da UFMA, 2003) que orienta sobre as ações a serem realizadas no âmbito da UFMA sob a orientação do Comitê Operacional de Emergência de Crise (COE/UFMA), a resolução (nº 1892-2019 - CONSEPE) sob o parecer CNE/CP nº5/2020 através da instrução normativa (ENSINO; FEDERAL, 2020) do dia 26/06/2020 resolve autorizar em caráter excepcional a organização, planejamento e oferta de Ensino Remoto Emergencial Híbrido (EREH) (UFMA, 2020).

A UFMA sabendo da demanda e necessidade dos docentes em se capacitar para as atividades a distância, criou através da Diretoria de Tecnologias na Educação – DTED o

portal EAD para você. Neste portal são oferecidos conhecimentos na esfera das Tecnologias na Educação ao corpo docente, técnicos da UFMA, por meio de informações, cursos, treinamentos, webinários e demais atividades educacionais (<https://eadparavc.dinte.ufma.br>).

O portal EAD para você também disponibilizou treinamentos e webinários para os discentes visando proporcionar conhecimento destes para as novas modalidades de ensino (EREH), sanando desta forma um dos desafios. Para ajudar no desafio de conexões e equipamentos inadequados a UFMA lançou edital de auxílio através do Programa de Inclusão Digital (em parceria com o Programa do Ministério de Educação) em que a UFMA empresta tablets para serem utilizados juntamente com chips de dados móveis nas aulas remotas para os que foram contemplados no edital .

Desta forma o planejamento acadêmico pôde ser realizado de maneira emergencial para disciplinas eminentemente teóricas do Curso de Odontologia da UFMA.

2. RELATO DE EXPERIÊNCIAS DA DISCIPLINA DE PATOLOGIA BUCAL

Após readequação do sistema da UFMA para o semestre letivo, os professores se reuniram para formular o plano de ensino da disciplina no modelo EREH. Neste momento os docentes da disciplina se reunirão com docentes de outros departamentos (Morfologia – Anatomia e Histologia) e também de outras instituições (Universidade Federal do Pará - UFPA) em razão das interações entre as áreas e para troca de experiência e ajuda no planejamento acadêmico.

A turma de patologia deste período contava com 25 alunos matriculados e destes 6 estavam aguardando o auxílio através do Programa de Inclusão Digital (em parceria com o Programa do Ministério de Educação) para poder realizar as atividades a distância.

A disciplina de Patologia Bucal do Curso de Odontologia tem a carga horária total de 105 horas sendo 45 de caráter teórico e 60 práticas em laboratório avaliando lâminas histopatológicas. Partindo que a carga horária toda seria on-line, as estratégias a serem utilizadas, o delineamento das principais atividades e a seleção dos recursos didáticos, foram analisados e discutido entre os docentes para que todas as competências e habilidades fossem alcançadas e ficou assim planejado:

Semanalmente foram 2 dias com aulas síncronas de 3 horas no máximo de duração, com intervalo de meia hora ou dois intervalos de 15 minutos, totalizando 3h30 minutos por dia. Nesses encontros o conteúdo teórico foi debatido e as lâminas das lesões analisadas

foram expostas e explicadas para que os discentes em momento posterior pudessem fixar as alterações celulares através de desenhos realizados de maneira assíncrona. E para a complementação da carga horária do módulo foram alocadas 6h em mais um dia cadastrado para a disciplina para a realização das atividades assíncronas que foram definidas em cada momento síncrono.

As atividades síncronas foram realizadas através de plataforma on-line que permitiram interação durante todo o momento e em todos os encontros. Já nas atividades assíncronas foram utilizadas ferramentas para a criação de mapas mentais, Podcasts, a rede social Instagram e o Aplicativo Atlas de Patologia Bucal desenvolvido por alunos do Curso de Odontologia da UFMA através do Edital de Incentivo a Tecnologias da Educação (Nº022/2018, 2018), todas essas atividades foram devidamente registradas no sistema oficial da UFMA que é o SIGAA.

A avaliação geral ocorreu em dois momentos básicos: atividades síncronas e atividades assíncronas. Nas atividades síncronas a participação foi fundamental, assim como o cumprimento de horários de chegada para que o discente não tivesse perda de entendimento nem de conhecimento das atividades necessárias que seriam realizadas posteriormente. E também foram avaliadas as apresentações das criações dos grupos nas diversas atividades.

Para a avaliação das atividades assíncronas foram propostas atribuição de notas de acordo com os seguintes critérios: cumprimento de prazo, contextualização da atividade com o diagnóstico das lesões bucais ou grupo de lesões explicadas nas aulas, além de criatividade e forma de divulgação de conhecimento para a população em geral e cirurgiões-dentistas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante todo o período do módulo os professores se sentiram seguros para a realização das atividades on-line síncronas e assíncronas por terem realizado as capacitações oferecidas pela UFMA o que possibilitou segurança para as ações educacionais programadas e realizadas na disciplina. Os docentes ainda contaram com excelente auxílio para responder dúvidas e ajustar demandas de sistema durante todo o período do módulo, classificando e avaliando assim o portal EAD para você criado pela Diretoria de Tecnologias na Educação – DTED como uma ferramenta fundamental de capacitação dos docentes UFMA (www.ufma.br/eadprvc).

As aulas aconteceram conforme o programado, os 6 (seis) alunos que precisavam do auxílio conseguiram receber os tablets e chips em tempo e puderam cumprir a carga horária total da disciplina (EDITAL PROAES N° 29/2020, 2020).

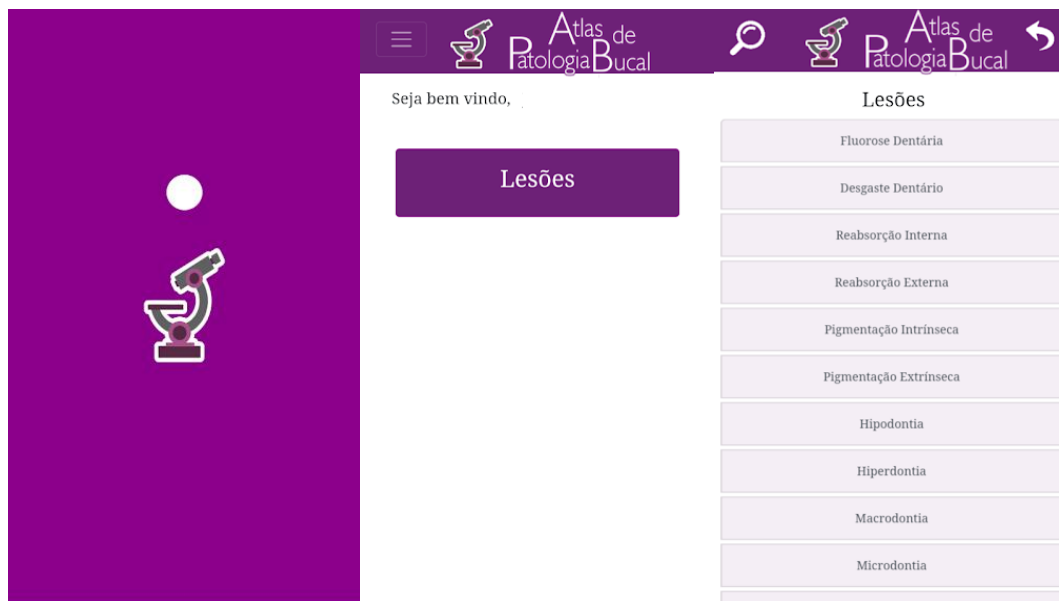
A frequência dos discente ficou em torno de 98%, em todas as semanas, com o cumprimento das atividades programadas para os momentos assíncronos previstos, contemplando nos momentos síncronos as discussões das atividades realizadas por cada subgrupo, e a sistematização das tarefas a serem executadas no momento assíncrono para ser apresentada e discutida na semana seguinte, no momento da sala de aula virtual(JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

A inclusão da rede social Instagram na metodologia educacional, possibilitou aos alunos duas ações importantes: a primeira foi a análise crítica do que está sendo postado sobre lesões bucais, sejam apenas imagens ou textos explicativos sobre etiologia, diagnóstico e tratamentos. Trazendo para estes alunos a análise de que tudo que for postado deve ter fundamentação científica para que todos, dentistas e população em geral, possam usufruir dessas informações e para o entendimento completo a adequação dos termos deve ser realizada para atingir o público-alvo (EDUCAÇÃO, 2017).

Outra percepção positiva do uso das redes sociais foi a maior interação dos discentes, nessa atividade. Na avaliação deles, a integração dos locais virtuais que eles passam muito tempo no ambiente acadêmico proporcionou leveza na aprendizagem e fixação mais rápida e efetiva dos conhecimentos.

O uso de Apps para também aumentar a interação e o interesse na disciplina foi utilizado. O principal aplicativo utilizado para consulta geral de todas as características clínicas, radiográficas e histopatológicas das lesões foi o Atlas de Patologia Bucal, produto do projeto de Incentivo a Tecnologias da Educação (N°022/2018, 2018). As imagens das telas de interação podem ser observadas a seguir nas figuras 1, 2 e 3. Essas interações a possibilidade de interação e maior aprendizagem já foi observada em trabalhos anteriores como os de Arquimedes Pessoni, José Gomes, Renato Abreu (PESSONI, 2012, EDUCAÇÃO, 2017; GOMES JAC, 2020), sendo concordante com o que observamos na disciplina.

FIGURA 1 - Imagem de abertura do App Avaliada



Fonte: imagens dos autores (App: Atlas de Patologia)

Figura 2 - Interface 2 do App



Figura 3 - Detalhes da Lesão



Fonte: imagens dos autores (App: Atlas de Patologia Bucal).

Além dessas interações, as apresentações das atividades assíncronas geraram produtos de auxílio ao ensino e possibilitaram maior aprendizagem da turma em questão e para turmas posteriores. Essas produções foram podcasts, mapas mentais e questionário sobre conhecimento das lesões. Os episódios dos podcasts e o questionários podem ser acessados através dos seguintes links ^{1;2;3} (EDUCAÇÃO, 2017).

As avaliações propostas foram realizadas de forma fidedigna ao descrito anteriormente e todos os discentes que participaram de forma ativa, conseguiram além da aprovação na disciplina o conhecimento que os levará a ser melhores profissionais. Todas essas percepções foram verificadas através de questionários e discussão no último dia de atividade síncrona.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação emergencial da Pandemia possibilitou que os Cursos da Área da Saúde, incluindo a Odontologia vislumbassem uma nova forma de ensino. Uma forma extremamente desafiadora que fez todos saírem da zona de conforto. Essa nova forma não poderá ser aplicada a longo prazo e de forma total nesses cursos, isso por serem cursos que necessitam de grande carga horária de atividades práticas e interações humanas entre pacientes e dentistas. Entretanto, essa nova forma poderá ganhar um espaço amplo dentro da prática docente dos Cursos de Odontologia, visando sempre a melhor formação de novos Cirurgiões-Dentistas.

A UFMA foi fundamental na preparação do corpo docente para que essas atividades ocorressem de forma adequada e com o mínimo de prejuízo aos alunos. E também, por possibilitarem auxílio aos que não apresentavam condições de equipamentos e sinal de internet. Outro ponto importante foi a busca de conhecimento e interação entre diferentes departamentos da UFMA, assim como interação com outras Universidades como a UFPA.

E ao final das atividades da disciplina, tanto docentes, como discentes puderam observar que o conhecimento científico, sendo proposto de forma criativa, buscando a interação dos locais de socialização dos discentes como o Instagram e as atividades através de aplicativos móveis como o Atlas de Patologia Bucal, poderá ser aprendido e apreendido para utilização em momentos futuros de atividades práticas de forma mais leve e efetiva.

Com isso pode-se concluir que o EREH trouxe grandes avanços para os docentes em relação à forma de ensinar e para os discentes em relação à forma de aprender.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, L.; NOGUEIRA PANIAGO, R.; RIBEIRO CUNHA, F. S. Os impactos do coronavírus no saber fazer docente dos professores do ensino médio integrall. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 01–22, 2020.

ARAS BOZKURT; RAMESH SHARMA. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. 1–6, 2020.

BARROS, F. C. et al. **Os desafios da educação no período de pandemia** The challenges of education in the pandemic period. p. 826–849, 2021.

BRASIL, M. DA E. Normatização básicas sobre educação. **Diário Oficial da União**, p. 1–9, 1996.

CARNEVALLI, J. A. et al. Boletim n. 37 | Cientistas sociais e o coronavírus. **XXI Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, p. 10, 2001.

CATARINA, A. et al. **Education and Health: reflections on the university context in times of COVID-19**. [s.d.].

CONTERNO, S. DE F. R.; LOPES, R. E. Inovações do século passado: origens dos referenciais pedagógicos na formação profissional em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 3, p. 503–523, 2013.

EDITAL PROAES Nº 29/2020. **Editai auxílio inclusão digital- mobilidade plena (empréstimo de tablet)**. v. 805, n. 98, 2020.

EDUCAÇÃO, D. **Mobile Learning E Educação Em Saúde : Estudo De Caso No Ensino**. 2017.

ENSINO, R. D. E.; FEDERAL, U. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 02/2020 - PROEN**. v. 805, n. 98, p. 1–17, 2020.

FÁVERO, A. C. D.; PARREIRA, F. M. Ensino Remoto De Urgência Nos Cursos Da Área Da Saúde Durante O Distanciamento Social Gerado Pela Pandemia. **Pensar Acadêmico**, v. 18, n. 5, p. 950, 2020.

SILVA, W. R. da .; OLIVEIRA, F. J. D. de .; COSTA, S. D. da S.; GURGEL, B. C. de V. .; LIMA, K. C. de .; COSTA, M. R. M. Remote teaching of dental biosafety during the COVID-19 pandemic: experience report. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 12, p. e31891211223, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i12.11223. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11223>. Acesso em: 25 jan. 2021.

GENARI, B. et al. Tecnologias de informação e comunicação na educação da Odontologia: estudo transversal de uma população do sul do Brasil. **Revista da ABENO**,

v. 15, n. 2, p. 56–64, 2015.

GOMES JAC, P. V. **As TDIC e o ensino no presencial**. [s.l: s.n.].

JUNIOR, V. B. DOS S.; MONTEIRO, J. C. DA S. Educação e covid-19 : As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 1–15, 2020.

LAWSON, T. et al. Images of the future for education? Videoconferencing: A literature review. **Technology, Pedagogy and Education**, v. 19, n. 3, p. 295–314, 2010.

MARTINS SENHORAS, E. Coronavírus E Educação: Análise Dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. II, n. 5, p. 2020, 2020.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. II, p. 15–33, 2015.

Nº022/2018, E. PROEXCE. **Edital proexce nº022/2018**. n. 98, p. 15, 2018.

PESSONI, A. **Uso da rede social Facebook como ferramenta de comunicação na área de educação em saúde: estudo exploratório produção científica da área – 2005 a 2011** - DOI: 10.3395/reciis.v6i4.667pt. **Reciis**, v. 6, n. 4, 2012.

PORTARIA Nº544, DE 16 DE JUNHO DE 2020. **Diário oficial da união**. p. 1–18, 2020.

PRADO, M. L. DO et al. Arco de Charles Magueréz: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Escola Anna Nery**, v. 16, n. 1, p. 172–177, 2012.

RESOLUÇÃO 1892-2019 - CONSEPE. **Normas Regulamentadoras dos Cursos de Graduação da UFMA.pdf**. , [s.d.].

ROBINSON, L. A.; SULLIVAN, R.; SHOGREN, J. F. Do the Benefits of COVID-19 Policies Exceed the Costs? Exploring Uncertainties in the Age–VSL Relationship. **Risk Analysis**, n. March, 2020.

SAMEER EL KHATIB, A.; CHIZZOTTI, A. Aulas por videoconferência: uma solução para o distanciamento social provocado pela Covid-19 ou um grande problema? **Revista EDaPECI**, v. 20, n. 3, p. 26–45, 2020.

SILVA, B.; DUARTE, E.; SOUZA, K. Tecnologias digitais de informação e comunicação: artefactos que potencializam o empreendedorismo da geração digital. **Estudos Curriculares. Um debate Contemporâneo**, p. 165–179, 2013.

UFMA, G. 241/2020 DA. **Gabinete Da Reitoria**. v. 805, n. 71, p. 2002–2003, 2003.

CAPÍTULO 19

ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE QUÍMICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES E ABORDAGENS NO ENSINO SUPERIOR

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Licenciando em Ciências da Natureza
Universidade Federal do Pampa - Unipampa

BÁRBARA VIERO DE NORONHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

CRISTIANE CASAGRANDE DENARDIN

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

ANDRIELLI VILANOVA DE CARVALHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

JULIANO BRAUN DE AZEREDO

Universidade Federal do Pampa

JEAN RAMOS BOLDORI

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

FELIX ROMAN MUNIEWEG

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

MÁRCIO DA MOTA MACHADO FILHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo - RS

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC

RESUMO: O seguinte artigo tem a finalidade de dissertar uma análise reflexiva em consonância ao ensino de química no ensino superior na modalidade de ensino remoto. A equipe executora é formada por: docentes do ensino superior, discentes de pós-graduação em bioquímica, e um discente de graduação iniciante científico. A proposta sinteticamente visa investigar o ensino de química pré-pandemia, associando aos desafios enfrentados no ensino remoto, modalidade que foi intensificada a partir da pandemia do SARS-COV2 (Coronavírus), que resulta na doença COVID-19. O ensino superior, assim como a educação básica, também sofreu impactos que foram de encontro ao processo de ensino-aprendizagem bem desafiador. A química tem um grande foco na área da pesquisa, experimentação, neste sentido abordamos a pós-graduação, a fim de compartilhar as vivências e experiências neste período de crise, e logo, a graduação onde ocorre problemas relacionados com a falta de uma conexão com a internet favorável, os desafios domésticos, dentre outros. Além disso, evidenciamos uma alternativa didática para o ensino de química remoto, por intermédio da utilização de laboratórios virtuais como potencializadores de um ensino de química dinâmico e remoto.

PALAVRA-CHAVE: Ensino-remoto; Química; Ensino-superior.

ABSTRACT: The following article aims to present a reflective analysis in line with the teaching of chemistry in higher education in the modality of remote education. The executing team is formed by: professors of higher education, graduate students in biochemistry, and an undergraduate scientific student. The proposal synthetically aims to investigate the teaching of pre-pandemic chemistry, associating it with the challenges faced in remote education, a modality that was intensified from the pandemic SARSCOV2 (Coronavirus), which results in the disease COVID-19. Higher education, as well as basic education, also suffered impacts that were against the very challenging teaching-learning process. Chemistry has a great focus in the area of research, experimentation, in this sense we approach graduate school, in order to share the experiences and experiences in this period of crisis, and then, the graduation where problems related to the lack of a connection with the favorable internet, domestic challenges, among others. In addition, we have highlighted a didactic alternative for teaching remote chemistry, through the use of virtual laboratories as enhancers of dynamic and remote chemistry teaching.

KEYWORDS: Remote teaching; Chemistry; University education.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de química, sempre foi considerado um desafio para muitos profissionais. Por aplicar um ensino que muitas das vezes aborda temas abstratos, que não estão visíveis em uma realidade, como por exemplo, o conteúdo dos átomos.

Teorias e estudos apontam as propriedades do átomo, sua composição elementar, entretanto, não é uma realidade que podemos observar no nosso cotidiano. Mas conseguimos apresentar estes conceitos intrínsecos de uma forma a utilizar o uso da modelização no ensino de química.

No entanto, o ensino de modelos atômicos pode ser abordado de modo diverso. Para isso, é imprescindível que o docente possa empregar metodologias que fujam da tradição de trabalhos textuais e promova a participação do discente no processo de construção de seu saber. (SÁ, 2020, p. 19).

Conforme (ZANON; PALHARINI, 1995), torna-se difícil aprender química, quando os conteúdos não são contextualizados adequadamente, são considerados difíceis pelos alunos, causando um desinteresse e a desmotivação para com a disciplina. Alguns professores também encontram grandes dificuldades em relacionar os conteúdos com a vida cotidiana.

A química vem sendo enriquecida de inovações didáticas e pedagógicas, e o lúdico vem sendo aplicado com a finalidade de promover esse dinamismo entre o professor, o aluno, e o conhecimento. Quando pensamos em lúdico no ensino de química, atentando-se em iniciar a temática química, valorizando o diagnóstico dos alunos em conhecimentos prévios, já de sua realidade.

Diante das dificuldades enfrentadas atualmente nas escolas públicas ao ensinar química, esta é uma proposta pedagógica de uma aula que envolve entretenimento, integração e disciplina no momento em que os alunos são dispostos a construir seu próprio material didático favorecendo oportunidades para construção de conhecimentos. (DOMINGOS; RECENA, 2010, p. 280).

Conforme a observação da (Figura 1), é possível observar uma tendência pedagógica lúdica, que poderá ser amplamente atingida no ensino de química, a realidade aumentada (RA). Através dessa tecnologia de simples aplicação, com a utilização do celular, podemos exemplificar modelos atômicos em formato tridimensional (3D), atingindo um potencial extremamente efetivo e didático.

FIGURA 1 - Realidade Aumentada no Ensino de Química.



Fonte: (QUEIROZ et al, 2015).

Pensando em como a pandemia alterou ainda o cenário do ensino de química, essa dinâmica ficou ainda mais desafiadora. Aquilo que era difícil mediar no ambiente escolar presencialmente, desafiou os docentes a usarem de grande metodologia para desenvolver o ensino de química remoto, da melhor forma possível.

Em uma outra perspectiva, é possível analisar os desafios que a graduação e a pós-graduação encontrou nesta missão de aplicar um padrão remoto. O ensino de química vem evoluindo com a riqueza de pesquisas e aprofundamentos de ensino e muita investigação. Logo, nas etapas a seguir, dissertaremos detalhes sobre a redundância de adaptações pertinentes aos ciclos de graduação e pós-graduação no ensino superior.

2. O ENSINO DE QUÍMICA PRÉ-PANDEMIA

Por muito anos o ensino da química vem sendo realizado através de aulas expositivas orais, das quais muitos professores acreditavam ser a única forma de ensinar, e aqueles alunos dos quais apresentam rendimento abaixo da média ou insuficiente (não aprendendo o conteúdo) eram fadados a crer que era relacionado apenas a seus insucessos (Da Cunha, 2012); hoje sabemos que o professor que está atualizado, observa a necessidade de incluir outras ferramentas ou princípios norteadores como a

contextualização para o ensinamento da química a alunos do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior (Rocha and Vasconcelos, 2016) assim realizando o processo da educação ativa as alunos.

O ambiente acadêmico tanto a nível de graduação como pós graduação em diferentes área de expertise, sendo estas exatas (química, física, etc.) ou biológicas (biologia, bioquímica, saúde), são trabalhadas de maneira compartimentada, com por exemplo a química, química geral, química orgânica e assim por diante; esse método não é diferente do que ocorre no ensino médio, e tem como intuito fazer com que o aluno consiga absorver mais facilmente o conteúdo passado (Da Silva, 2011), porém o que é observado durante a graduação que, muitas vezes, a química é um grande desafios aos alunos, visto que ocorrem altos índices de reprovação nesses componentes curriculares (Brasil, 2020).

Grande parte dessa culpa está em suas bases, principalmente relacionada com deficiências da base escolar destes alunos, como: causas externas à estrutura familiar e individual; causas internas à estrutura familiar e individual; modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica; fatores de deficiência orgânica (Rocha and Vasconcelos, 2016), além da dificuldades encontradas nas escolas como melhores condições de trabalho para professores e alunos da rede básica, falta de programas bem estruturados e contextualizados sobre os conteúdos abordados, presença da laboratório razoavelmente equipados que possam de maneira lúdica fornecer um entendimento melhor do conteúdo passado, além de recursos audiovisuais modernos, material didático competente e metodologias adequadas (Da Silva, 2011)

Com todos esses pontos explanados acima podemos entender os motivos pelos quais os alunos não se interessam em química, e isso reflete nos índices de alunos que procuram a licenciatura no Censo da Educação Superior 2019. A quantidade de matriculados na licenciatura era de apenas 20%, enquanto que bacharelado e tecnólogo representava 80% do total, quando analisamos na licenciatura quais são as áreas que são direcionadas esses futuros profissionais observamos que a formação em química é apenas 2,3%, comparado com pedagogia que representa cerca de 48,3%, resultando na pequena quantidade de profissionais formados nesta área (Brasil, 2020).

De acordo com dados do Censo da Educação Superior 2019, demonstra que do total de ingressos, 3.633.320 matrículas em curso de graduação no mesmo ano, apenas 1.250.076 concluintes. Ainda de acordo com o censo, a evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes no curso de graduação de 2010-2019 são os que mais preocupam,

visto que, enquanto em 2010 as taxas de permanência era de 69% e de desistência acumulada de 27% em 2019 os números se invertem sendo 1% apenas a taxa de permanência e 59% de desistência acumulada (Brasil, 2020), mas afinal por que motivo a taxa de desistência tem aumentado e de permanência caído proporcionalmente? Um dos motivos pode estar relacionado com as questões citadas anteriormente, mas também de acordo com o perfil que a universidade tenha que formar ao final da graduação. De acordo como o PARECER CNE/CES 1.303/2001 para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, este documento elucida uma breve realidade, que no novo milênio, onde a velocidade de geração de conhecimentos científicos e tecnológicos, são rapidamente difundidos e absorvidos pelo setor produtivo e pela sociedade, necessita que os futuros profissionais tenham o professor desempenhando papel de ensinar o estudantes a “aprender a aprender” e não mais de “ensinar o que aprendeu” (Brasil, 2001; Rocha and Vasconcelos, 2016).

Porém, o que observamos em muitos dos casos na área das exatas, mais precisamente em química é que, muitas vezes, a carga teórica é extensa e o professor não é capaz de retomar assuntos básicos que tecnicamente o aluno deveria ser ou estar capacitado, criando o efeito bola de neve, além do mais o docente durante a graduação não tem o tempo necessário para acompanhar o desenvolvimento do aluno e o aluno não tendo a capacidade de acompanhar o ritmo proposto em aula pelo docente gera uma grande evasão escolar. Desta forma chegamos a causa da evasão no ensino superior: Aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; Aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; Aspectos interpessoais, dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; Aspectos relacionados ao desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas, índices de aprovação, reprovação e repetência; Aspectos sociais, baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; Incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho; Aspectos familiares, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos; Baixo nível de motivação e compromisso com o curso (Santos Baggi and Lopes, 2011; Morosini *et al.*, 2012; Santos Junior and Real, 2017).

Mas de que forma é realizada as aulas de química na universidade? Se pensarmos em uma aula tradicional teremos uma aula expositiva dialogada, onde o conteúdo será debatido e, muitas vezes, os alunos apresentam perfis muito diferentes tanto de idade quanto escolaridade, resultando na ausência de nivelção dos conhecimentos destes

alunos e gerando uma possível alienação frente aos conteúdos e um sentimento de culpa por não entendê-los, levando a evasão escolar já nos primeiros anos de curso (Santos Baggi and Lopes, 2011; Morosini *et al.*, 2012; Santos Junior and Real, 2017; Brasil, 2020).

Desta forma, mudanças nos últimos PPC dos cursos tem focado em adicionar ou alterar práticas pedagógicas, a fim de proporcionar ao aluno outras formas de assimilação do conteúdo, transformando o aluno em protagonista do seu processo pedagógico, sendo o provedor de seu conhecimento e não mais o professor ser a figura central detentor do processo de aprendizagem (De Souza Mól, 2017). Várias ferramentas a serem utilizadas, dentre elas: aprendizado baseado em problemas (PBL) e o estudos de casos.

Estas ferramentas têm como foco principal o auto estudo, deixando o aluno mais ativo no processo educacional. O PBL consiste em cinco etapas: a primeira etapa consiste em estabelecer relações com o problema, esta etapa consiste em gerar motivação intrínseca nos aprendizes, fazendo com que eles percebessem que é importante dedicar seu tempo e estar atento aos diferentes aspectos da resolução do problema apresentado. Uma das maneiras de fazer, isto é, a leitura e discussão de algum texto que apresente tópicos que sejam ligados ao problema de modo concreto.

A segunda etapa consiste em estabelecer uma estrutura ou plano de trabalho para a resolução do problema. Sugere-se a construção de um quadro para ser usado como instrumento de delineamento do trabalho a ser desenvolvido pelos estudantes. A terceira etapa consiste na construção de uma abordagem do problema. Esta etapa busca garantir a construção de um método ou mecanismo objetivo e eficiente da solução do problema apresentado, a partir da prática de uma aprendizagem de cunho colaborativo e solidário para estimular o trabalho em grupo. A quarta etapa ocorre uma nova abordagem do problema. Na semana seguinte, após o trabalho individual e coletivo dos estudantes, cada grupo apresenta aos demais um relatório do trabalho desenvolvido. Este relatório se transforma em um dos instrumentos de avaliação, tendo como critérios os recursos utilizados para investigar as questões de aprendizagem, a pertinência do plano de ação desenvolvido para o alcance das soluções e os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos e grupos. E por fim a última fase representa a elaboração e apresentação dos produtos.

A PBL é caracterizada por apresentar princípios de avaliação que buscam ultrapassar o uso de provas, testes e outros instrumentos de mensuração da memorização de conteúdo (Lopes *et al.*, 2011). Esta ferramenta tem sido utilizada com uma certa timidez, podendo servir de grande valia para os alunos que já usufruíam de seu sistema anteriormente a pandemia, pois desta forma os alunos que já recebiam esta prática

pedagógica puderam mais facilmente se adaptar à nova situação de ensino que é a forma online, visto que no ambiente universitário já era utilizada (Rodrigues *et al.*, 2020).

3. DESAFIOS DO ENSINO DE QUÍMICA NO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior é o momento onde o aluno deve aplicar os conhecimentos adquiridos no ensino médio para a construção de uma futura carreira profissional. Diversos cursos de nível superior possuem componentes de química em suas grades curriculares, tais como química, farmácia, engenharia química, física, biologia, medicina, entre outros. Esse fato, indica que em algum momento a química será utilizada na carreira desses profissionais.

O ensino da química é de fundamental importância na compreensão dos fenômenos que ocorrem na natureza. Sua aprendizagem possibilita aos alunos a compreensão das transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente, para que eles possam julgar, com fundamentos, as informações adquiridas (BRASIL, 1999). Uma ciência tão importante como a química é também muito desafiadora no que diz respeito a sua relação ensino-aprendizado. Compreender a química exige, por vezes, muita disciplina e comprometimento por parte do aluno. Para que o aluno possa fixar os conteúdos do ensino superior é de suma importância que ele tenha uma base sólida a respeito de fórmulas, símbolos, equações, reações químicas, além de conhecimentos básicos de matemática, física e biologia. Entretanto, a realidade na maioria das vezes é o oposto disso (QUEIROZ; SILVA, 2009).

No decorrer dos anos, o acesso ao ensino superior gratuito se tornou mais viável, representando para muitos indivíduos uma oportunidade de crescer profissionalmente e melhorar suas condições de vida. Todavia, muitos alunos acabam se deparando com dificuldades ao ingressar na universidade, com um aprendizado deficiente em determinadas áreas, em razão de um ensino básico de má qualidade, com falta de professores, ou profissionais não habilitados para a área.

Muitos alunos ingressam na universidade com os conhecimentos básicos do ensino médio menores do que será exigido ao longo do curso de escolha. Não por acaso, os cursos que possuem química em algum componente curricular, possuem os mais altos índices de retenção e evasão de seus alunos. O desafio de aprender química no ensino superior com uma base fraca do ensino médio pode parecer intransponível para alguns alunos, que acabam, por vezes, desistindo de seus cursos (MASOLA; ALLEVATO, 2016).

A solução mais óbvia para essa problemática seria um forte investimento em educação básica, tendo em vista que a maioria dos alunos que padecem desse problema são oriundos de escolas públicas. Isso se daria pela valorização salarial dos professores, pelo investimento na formação de novos profissionais e pela construção e manutenção da infraestrutura dessas escolas, equipando laboratórios de ciências, por exemplo. Sabe-se, entretanto, que esses são problemas históricos no Brasil e de muito difícil resolução a curto prazo.

Os professores universitários, por sua vez, devem estar preparados para o desafio de ensinar, mesmo com todas essas limitações. O ensino é a principal atribuição de um docente e não pode ser restrito a um único nível (fundamental, médio, superior). Logo, o professor não pode desistir de fazer os alunos aprenderem determinado conteúdo, muito menos se negar a dar uma explicação por mais básica que ela seja. O professor precisa estar conectado à realidade do ensino público ao qual ele está inserido e a partir disso montar suas estratégias de ensino. O professor deve sempre se perguntar: “Onde está a maior dificuldade dos meus alunos?” “O que eu posso fazer para sanar essas dificuldades?”

Um acompanhamento personalizado de cada aluno seria o ideal, mas nem sempre é possível, visto que as turmas de química do ensino superior, na maioria das vezes, possuem um número elevado de alunos. É nesse contexto que a monitoria emerge como uma importante ferramenta de ensino. O monitor deve ser um aluno que já foi aprovado na disciplina com alto desempenho e com predisposição em auxiliar os colegas. Esse aluno, pelo fato de já ter feito a disciplina, estará mais conectado às dificuldades encontradas pelos seus colegas e poderá dar um auxílio valioso ao professor, pois além de ajudar os alunos com suas explicações, ele irá identificar os conteúdos de mais difícil entendimento, o que ajudará o professor no planejamento de suas aulas. Além disso, em se tratando da primeira disciplina de química do ensino superior, a monitoria também cumpre o papel de nivelamento do conteúdo do ensino médio. Nesse caso, pode ser interessante abordar tópicos básicos de química como número de oxidação, ácidos e bases e estequiometria, por exemplo, antes da abordagem desses temas pelo professor, com o intuito de preencher a lacuna de algum conteúdo não trabalhado no ensino médio (ROCHA; SANTAROSA; SPOHR, 2018).

Os professores de química de nível superior também devem ter cuidado no que diz respeito ao planejamento de suas aulas, pois muitas vezes a metodologia empregada para determinada disciplina pode dificultar a compreensão e o interesse do aluno. Metodologias

ativas de ensino, uso de jogos didáticos e mesmo o emprego de plataformas digitais como o twitter ou Instagram podem aproximar os alunos da química e despertar o interesse na disciplina (OLIVEIRA; SILVA; FERREIRA, 2010).

Os desafios para o ensino de química no nível superior sempre existirão e cabe aos educadores estar em constante capacitação, buscando tornar suas aulas mais atraentes e usando de ferramentas que sejam de fácil acesso e compreensão por parte dos alunos.

4. O ENSINO DE QUÍMICA REMOTO NA GRADUAÇÃO

O ensino remoto desafiou tanto professores experientes, como os alunos. O professor, com seus métodos tradicionais, suas aulas expositivas presenciais, discorrendo sobre teorias e respostas, se viu como aluno, aprendendo a utilizar as novas tecnologias digitais. Já os alunos, se adaptando a permutação de aulas presenciais para o ambiente on-line durante o estado de isolamento social. Alguns com certa facilidade, aproveitando da vantagem de já estarem inseridos neste mundo digital, no seu cotidiano, através das redes sociais pessoais.

É indiscutível a importância do ensino de química de forma presencial, em sala de aula e em laboratórios experimentais. A maioria das universidades teve que se adaptar rapidamente ao novo: ensino remoto, atividades síncronas e assíncronas. Mesmo sem apoio financeiro e capacitação técnica, algumas instituições ofereceram webinários, workshops, entre outros encontros virtuais, aos seus docentes para capacitação sobre como utilizar, de uma maneira geral, as ferramentas digitais.

Na parte teórica, com o uso de tecnologia e inteligência artificial, os professores tiveram oportunidade de utilizar ferramentas digitais, tornando essa parte considerada difícil e maçante em uma forma mais interessante, motivadora e dinâmica. No Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA) os alunos constroem ou reconstróem os conceitos químicos de forma interativa e de forma independente utilizando sítios eletrônicos de ensino, simuladores, entre outros.

Mesmo utilizando o AVA no ensino remoto, as aulas continuaram de forma expositiva, bem parecidas com as aulas tradicionais, com a diferença de serem mais atrativas, criativas, dinâmicas envolvendo os alunos e facilitando a aprendizagem dos conteúdos de química. Na transição da forma remota para híbrida e após para totalmente presencial novamente, as plataformas digitais poderão continuar como complemento ao ensino de química.

A maior dificuldade no ensino remoto de química na graduação, para a maioria dos docentes, foi oferecer aos discentes a parte prática da química, sem a possibilidade de entrar nos laboratórios, mantendo a qualidade no ensino. Não há ensino de química na graduação, sem a parte prática.

Há sim, softwares de simulação em laboratórios com realidade virtual aumentada, onde é possível que o usuário faça qualquer tipo de experiência, com as mais diversas vidrarias, com os mais diversos reagentes, que a universidade pode adquirir os direitos de utilizá-lo. Além de serem, na sua grande maioria, softwares caros, também dependem do aluno possuir um computador compatível com acesso à internet para utilizar todas ferramentas ofertadas pelo simulador.

Há também alguns simuladores desenvolvidos por outras universidades no mundo, que podem ser utilizados, de maneira gratuita, como por exemplo, “Phet Interactive Simulations” da Universidade do Colorado, EUA. Com limitação de alguns temas relacionados à química mas sem dúvidas, uma ferramenta que auxiliou muitos professores de química, amenizando a dificuldade de ensinar a parte prática.

Uma alternativa barata e realista, é a utilização de vídeos gravados em laboratórios, disponibilizados em plataformas gratuitas de vídeos. Seria uma opção viável, visto que, seria gravado vídeos em laboratório contendo todos reagentes, vidrarias e equipamentos que utilizamos em laboratórios. Há muito material nas plataformas de vídeos, como no YouTube, mas a limitação maior é encontrar vídeos adequados para o ensino de práticas de química.

O legado da pandemia nos adverte que o Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA) é uma tendência que veio para ficar nos cursos de graduação com componentes curriculares relacionados direta ou indiretamente com a química, expandindo gradualmente de forma híbrida, em conjunto com o ensino presencial tradicional. E para que mais professores possam utilizar o AVA é necessário investimento, qualificação dos docentes, equipamentos de informática e internet adequados para todos envolvidos no processo (professores-alunos).

5. POSSIBILIDADES INTERATIVAS EM SOFTWARES DIGITAIS PARA O ENSINO DE QUÍMICA

A tecnologia é uma grande aliada no processo pedagógico, pois torna o processo de ensino aprendizagem mais fácil e rápido, estimulando a curiosidade dos alunos e

proporcionando diferentes formas de aprender (Ferreira et al. 2019). Atualmente, os aparelhos eletrônicos como computadores e *smartphones* fazem parte da vida dos alunos, sendo muitas vezes utilizados em detrimento aos livros como ferramentas de pesquisa. Essa era tecnológica em crescente ascensão demanda alterações nos processos de ensino, de forma a ser incluída nestes processos, tendo como resultado a transformação das aulas tradicionais em aulas interativas, lúdicas e mais atraentes, e com isto a recuperação do interesse por parte dos alunos (Illan dos Santos Pereira 2014).

A utilização destas ferramentas tecnológicas gera ótimos resultados, tendo em vista que o aluno está imerso em um universo que proporciona possibilidades e descobertas, porém, estas práticas devem ser complementadas com aulas expositivas, utilização do livro didático e participação ativa do educador, questionando, contextualizando e aproximando os acontecimentos do ambiente virtual à realidade (Illan dos Santos Pereira 2014). A migração para as plataformas digitais de maneira repentina neste ano, devido a pandemia, gerou uma transformação radical na forma de atuação dos educadores. Portanto, é necessário treinamentos e atualizações para que estes profissionais se sintam motivados e confiantes para inserir estas tecnologias em suas aulas.

Uma das principais ferramentas utilizadas no ensino são *softwares* digitais. Este termo surgiu em 1958 com o pesquisador John Wilder Tukey, descrito como uma sequência de instruções que informam a um mecanismo como trabalhar (Kafadar 2001). Atualmente, engloba uma ampla gama de aplicativos que vão de sistemas operacionais de celulares (Android e iOS) a redes sociais.

A química é umas disciplinas presentes na grade curricular das escolas, sua importância está na compreensão do mundo quanto aos impactos sociais e modificações químicas que ocorrem relacionados aos avanços industriais. Porém, esta disciplina gera diversas dificuldades nos alunos, tendo em vista sua complexidade, neste sentido, a associação de materiais lúdicos como aplicativos de *smartphones* podem suprir esta deficiência, facilitando o processo de ensino de processos químicos complexos (Maria and Meneses 2013).

Plataformas de Aulas Online

Uma das primeiras medidas tomadas frente à pandemia do Coronavírus SARS-CoV-2 foi a suspensão das aulas presenciais nas escolas e universidades em todo o país. Posteriormente, buscou-se alternativas para que os alunos continuassem a estudar de suas

casas. A comunicação por vídeo começou a ser inserida neste cenário para facilitar a interação do professor e aluno, minimizando os efeitos negativos desta pandemia no ensino (Sameer El Khatib and Chizzotti 2020). Neste contexto, surgem as plataformas de aulas online, como Google Classroom e Zoom Cloud Meeting.

O Google Classroom permite aulas expositivas à distância, onde o professor pode criar turmas, atividades e enviá-las para os alunos. Além disso, as aulas podem ser gravadas e assistidas novamente a qualquer momento pelos alunos. Outras funcionalidades deste aplicativo envolvem a criação de formulários (Google Forms) e aplicação como atividades avaliativas e a utilização do quadro branco (Google Jamboard) como uma ferramenta interativa para o ensino. Este software pode ser utilizado pelo navegador de todos os computadores e baixado nos sistemas de celulares.

Outra plataforma bastante utilizada é o Zoom, que permite aulas expositivas em um tempo reduzido (40 minutos), sendo indicado principalmente para explicações rápidas sobre atividades e tirar dúvidas dos alunos. Não pode ser utilizado pelo navegador, requerendo instalação no sistema do computador.

A videoconferência preencheu uma lacuna importante neste processo, permitindo que as instituições de ensino continuassem a funcionar de maneira remota. Esta adaptação do processo de ensino, tem como vantagem o compartilhamento rápido de diversos recursos em tempo real, porém as limitações envolvem, principalmente, a velocidade de conexão dos participantes e ao fato de que não são todos os alunos que possuem sistemas computacionais para participar destes processos digitais (Sameer El Khatib and Chizzotti 2020).

Aplicativos Interativos Para o Ensino

Os smartphones possuem uma ampla gama de aplicativos interativos e jogos didáticos que auxiliam o processo de ensino, estas ferramentas podem ser utilizadas como complementos das aulas tradicionais, visando maior fixação dos conteúdos apresentados (Ferreira et al. 2019). Estes softwares envolvem e podem ser utilizados como ferramentas metodológicas para todas as áreas da química.

É possível destacar: K12 Periodic Table of Elements, uma tabela periódica interativa que permite explorar todos os elementos presentes e seus atributos principais; Química Orgânica e Nomenclatura Química Orgânica relacionados com a nomenclatura IUPAC dos

compostos orgânicos de acordo com sua função orgânica, além de destacar propriedades físicas, maneira de síntese e reatividade destes compostos; Hidrocarbonetos: As estruturas e fórmulas químicas, destaca as características e estrutura da função química mais abundante, contendo mais de 150 estruturas de hidrocarbonetos para aprender e fixar o conteúdo; iMolview, permite a análise da molécula na sua estrutura tridimensional; Funções Orgânicas em Química, inclui explicações sobre todos os grupos funcionais e demonstra estes grupamentos em biomoléculas como ácidos nucleicos e carboidratos. QuimTest, um teste de química que apresenta perguntas desde conhecimentos básicos até reações orgânicas.

Estes aplicativos são encontrados em todos os sistemas de smartphones, porém nem todos são gratuitos, outra limitação encontra-se no fato de que alguns encontram-se em outros idiomas como inglês e espanhol, dificultando sua aplicação no ensino básico. Os aplicativos que existem na forma de um jogo interativo possibilitam ao aluno um ambiente de aprendizado, onde ele é desafiado a encontrar as soluções para os desafios, desenvolvendo sua concentração e facilitando a memória de termos da química (Fialho and Matos 2010).

6. O ENSINO DE QUÍMICA REMOTO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Em março de 2020, instituições de ensino superior de todo Brasil tiveram que suspender suas atividades de ensino, pesquisa e extensão presenciais devido a Pandemia de COVID-19 que nos trouxe um cenário totalmente novo: fomos obrigados a nos manter em casa, isolados e todas as atividades foram suspensas. Com o passar do tempo, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) se impôs como uma prática para os professores do mundo inteiro, em todos os níveis de ensino, inclusive na Pós-Graduação.

Neste momento muitas discussões surgiram sobre como seriam estas atividades de ensino e qual seria a qualidade destas, uma vez o planejamento pedagógico das Universidades para o ano de 2020 previa todas as atividades presenciais. Além desta questão, havia um ponto vital: como professores que já estavam acostumados e já haviam planejado todas as atividades de forma presencial, estariam preparados para atividades exclusivamente remotas da noite para o dia? Para tentar minimizar estas questões, fomos imersos em inúmeras capacitações para uso de tecnologias e internet, além de discussões e planejamentos pedagógicos. Afinal, precisávamos nos reinventar!!!

Na Pós-Graduação esta preocupação não foi diferente uma vez que temos como algumas das metas de acordo com o Sistema Nacional da Pós-Graduação formar professores competentes e com qualidade a fim de atender as necessidades de ensino, além de formar excelentes pesquisadores no campo das Ciências Básicas e aplicadas (PNPG 2011-2020). Assim, foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da tecnologia e dos recursos de Inteligência Artificial (IA), como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) já disponíveis na maioria das instituições como o Moodle e muitos outros como Google Classroom e Microsoft Teams.

Dentro deste contexto devemos ressaltar que vários pesquisadores têm relatado as dificuldades encontradas pelos estudantes em aprender os conteúdos da área de Ciências da Natureza, em especial no componente curricular química, principalmente devido às dificuldades de compreensão do conteúdo e o fato de muitos não saberem o motivo pelo qual estudam esta disciplina (LEITE & ROTTA, 2016; MALDANER, 1999; FIORI; GOI, 2020). Portanto, além da dificuldade já relatada pelos alunos, o que leva a necessidade de melhorias e modificações nas propostas pedagógicas no ensino de química, ainda temos o desafio de formar professores e pesquisadores aptos e competentes utilizando o ensino remoto. Obviamente teremos vantagens e desafios a enfrentar nestes novos tempos de ensino remoto na pós-graduação e nos demais níveis de ensino.

Vantagens do Ensino Remoto de Química na Pós-graduação

Segundo FIORI & GOI (2020) o uso de plataformas digitais é uma modalidade que engloba vários requisitos para a Educação 4.0 (Conceito da Quarta Revolução Industrial). Ou seja, a evolução da tecnologia e seu impacto no dia a dia poderão auxiliar de forma expressiva na formação e desenvolvimento de habilidades e competências que serão exigidas pelo mercado de trabalho neste novo contexto. Portanto, podemos concluir que com o uso de plataformas virtuais de aprendizado os estudantes possuem ferramentas diferenciadas para complementar o estudo de química, o que pode despertar o interesse e atenção pela disciplina, além de viabilizar a utilização de ferramentas muito conhecidas e utilizadas por eles, como vídeos e softwares. O ensino remoto na Pós-graduação pode estar trazendo mais para perto dos alunos várias destas ferramentas de ensino antes impensáveis, e que poderão acarretar bagagem e conhecimento para a disseminação do conhecimento e práticas pedagógicas adquiridas por estes futuros professores.

Outra grande vantagem do ensino remoto é que o aprendizado não fica restrito ao período regular da aula (atividades síncronas), uma vez que várias atividades assíncronas podem ser realizadas. Isso permite que o estudante tenha seu próprio ritmo de aprendizado, o que determinará o seu rendimento (FIORI & GOI, 2020). A realização de seminários (via Google Meet) e atividades de elaboração de aulas para os demais colegas da disciplina na pós-graduação, permite a socialização ao vivo e o trabalho com múltiplas mídias e recursos, o que favorece o desenvolvimento de atividades no ritmo de cada aluno (SOUSA, 2020).

E, ainda, como uma das principais vantagens destacamos o fato de a aprendizagem remota utilizar-se de elementos do ensino eletrônico (e-learning) para disponibilizar elementos presenciais a distância, sendo que os alunos se tornam capazes de realizar diversas experiências orientadas para o aprendizado. Nas aulas remotas, o uso da investigação transforma os alunos em sujeitos mais ativos na construção de conhecimentos. O aprendizado remoto exige maior esforço intelectual para compreender conceitos e exercitar as metodologias, aproximando o conhecimento da prática (SOUSA, 2020).

Desafios do Ensino Remoto De Química na Pós-graduação

Formar mestres e doutores nos cursos de pós-graduação envolve uma complexidade de situações, fatores e circunstâncias, muitas vezes, pouco consideradas quando se fala do sistema da pós-graduação. As condições do trabalho realizado por ambos (orientadores e orientandos), os processos de aprendizagem envolvidos, as dificuldades e avanços, são todos aspectos importantes para ambos os envolvidos. Além de tudo isso, o ano de 2020 nos trouxe outro grande desafio que foi o ensino remoto de qualidade e a minimização dos problemas enfrentados no tempo de titulação. Podemos dizer que 2020 foi e está sendo um ano angustiante para o aluno de pós-graduação que não está conseguindo realizar suas pesquisas de forma presencial. No que tange às atividades que não podem ser realizadas de forma remota não temos uma solução definitiva.

Quanto às atividades de ensino remoto, sabemos que existiram e ainda existem inúmeras dificuldades, tanto do ponto de vista do professor como do aluno, como a falta de capacitação em desenvolver aulas em ambientes virtuais, limitações na aquisição de equipamentos de informática e acesso a redes de internet de qualidade. Além disso, não

podemos esquecer aqueles problemas que ocorrem de maneira inesperada como quedas de luz e conexão de internet no meio de uma atividade síncrona.

Mas ainda assim acredito que o principal desafio do ensino remoto tanto na pós-graduação como em todos os níveis de ensino, seja a melhor forma de avaliação do ensino aprendizagem a fim de avaliar todas estas competências e habilidades construídas. Além disso, outro desafio destas aulas remotas é a falta de presença física do aluno e algumas vezes de diálogo entre aluno e professor, o que pode influenciar o trabalho do docente tanto do ponto de vista de construção do conhecimento quanto do relacionamento interpessoal.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que aprendemos com tudo isso que estamos vivendo em 2020? Aprendemos a nos reinventar, a utilizar novas ferramentas pedagógicas e a pensar o ensino de química de uma maneira diferente e nunca antes imaginada. Acredito que o ensino remoto de química vem para ficar e pode trazer muito mais benefícios do que podemos imaginar. Podemos aprender a buscar e trazer para perto de nós muitos alunos que antes não tinham interesse pela área, ou que tinham dificuldades que não sabíamos como resolver.

E, acima de tudo, acredito que o ensino em todas as esferas desde o básico até a pós-graduação tende a crescer se soubermos aproveitar e dominar todas as ferramentas que nos foram apresentadas com o objetivo de melhorar, incrementar e tornar mais atrativo todo o processo de ensino aprendizagem.

A tecnologia está sendo, cada vez mais, inserida nos processos pedagógicos, tornando-se uma aliada importante no ensino, seu constante avanço e a criação de diversos materiais educativos permitem aos educadores a inserção destes aplicativos em suas aulas, tornando-as mais interativas e atrativas, além de aumentar a fixação dos conteúdos. Porém, a realidade de algumas escolas públicas do Brasil não permite a aplicação destas ferramentas metodológicas, isto porque às vezes a escola e os alunos não possuem computadores e rede de internet à sua disposição.

Portanto acreditamos que o rendimento do ensino de química no ensino superior ultrapassou as limitações e foi o melhor na medida do possível, associado com as dificuldades do atual momento. As práticas remotas dinâmicas foram essenciais para resgatar a qualidade e eficiência das aulas remotas na graduação e na pós-graduação.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, M. D. E.-C. N. D. E. Parecer CNE/CES nº 1.303/2001, aprovado em 6 de novembro de 2001 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química**. Brasília 25 p. 2001.

BRASIL, M. D. E. Apresentação da Coletiva de Imprensa | **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: INPE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: 82 p. 2020.

DA CUNHA, M. B. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo,[s. L.], v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012.

DA SILVA, A. M. Proposta para tornar o ensino de química mais atraente. **Rev. Quim. Ind**, v. 711, n. 7, 2011.

DE SOUZA MÓL, G. Pesquisa qualitativa em ensino de química. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 495-513, 2017. ISSN 2525-8222.

LOPES, R. M. et al. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino de química toxicológica. **Química Nova**, v. 34, n. 7, p. 1275-1280, 2011. ISSN 0100-4042.

MOROSINI, M. C. et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. **ICLABES**. Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, 2012, EUIT de Telecomunicación.

ROCHA, J. S.; VASCONCELOS, T. C. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. **ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA**, v. 18, p. 1-8, 2016.

RODRIGUES, L. G. et al. Educação à Distância, ensino remoto e as novas tecnologias de informação e comunicação educacionais em um cenário de pré e pós pandemia. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e51191110168-e51191110168, 2020. ISSN 2525-3409.

SANTOS BAGGI, C. A. D.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011. ISSN 1414-4077.

SANTOS JUNIOR, J. D. S.; REAL, G. C. M. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 2, p. 385-402, 2017. ISSN 1414-4077.

FIORI, R.; GOI, M. E. J. O ensino de química na plataforma digital em tempos de Coronavírus. **Revista Thema**, v.18, p.218-242, 2020.

- LEITE, L. M.; ROTTA, J. C. G. Digerindo a química biologicamente: a ressignificação de conteúdo a partir de um jogo. **Química Nova na Escola**, v.38, n.1, p.12-19, 2016.
- MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Química Nova**, v. 22, n.2, p.289-292, 1999.
- PNPG 2011-2020. <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>
- SOUSA, M. de J. A. Percepções de Qualidade dos Alunos de Aulas Remotas de Pós-graduação: o Estudo em uma IES do Estado do Pará. Educação. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, e1061, 2020.
- Ferreira, M P ;, R M ; Suzuki, E Bonafe, G ; Matsushita, and M ; Berton. 2019. "Ferramentas Tecnológicas Disponíveis Gratuitamente Para Uso No Ensino de Química: Uma Revisão Technological Tools Available Free for Use in Chemistry Education: A Review." **Rev. Virtual Quim** 11 (3). <http://rvq.sbg.org.br>.
- Fialho, Neusa Nogueira, and Elizete Lucia Moreira Matos. 2010. "A Arte de Envolver o Aluno Na Aprendizagem de Ciências Utilizando Softwares Educacionais." *Educar Em Revista*, no. spe2: 121–36. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602010000500007>.
- Illan dos Santos Pereira, Deybody. 2014. "Softwares Educacionais No Ensino de Química," 40.
- Kafadar, Karen. 2001. "In Memoriam." *Technometrics* 43 (3): 251–55. <https://doi.org/10.1198/004017001316975853>.
- Maria, Fábila, and Gomes De Meneses. 2013. "Erros e Dificuldades de Aprendizagem de Estudantes Do Ensino Médio Na Interpretação Da Reação Química Como Um Sistema Complexo." **Ciência & Educação (Bauru)** 24 (1): 175–90.
- Sameer El Khatib, Ahmed, and Antonio Chizzotti. 2020. "Aulas Por Videoconferência: Uma Solução Para o Distanciamento Social Provocado Pela Covid-19 Ou Um Grande Problema?" **Revista EDaPECI** 20 (3): 26–45. <https://doi.org/10.29276/redapeci.2020.20.314031.26-45>.
- ZANON, Lenir Basso; PALHARINI, Eliane Mai. A Química no Ensino Fundamental de Ciências. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n.2, p. 15-18, 1995. Disponível em: <http://qnesc.sbg.org.br/online/qnesc02/relatos.pdf>
- Sá, Carlos Rodrigo Aravéchia de. A implementação de uma Unidade Didática Multiestratégica sobre modelos atômicos no ensino médio: desafios e potencialidades do ensino fundamentado em modelagem / Carlos Rodrigo Aravéchia de Sá. – Araraquara: [s.n.], 2020 217 p.: il. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Química. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191666> Acesso em: 08 jan. 2020.
- ARAUJO DOMINGOS, Diane Cristina; PIAZZA RECENA, Maria Celina. Elaboração de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de química: a construção do conhecimento. *Ciênc. cogn.*, Rio de Janeiro , v. 15, n. 1, p. 272-281, abr. 2010 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000100021&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 08 jan. 020.
- QUEIROZ, Altamira Souza; DE OLIVEIRA, Cícero Marcelo; REZENDE, Flávio Silva. Realidade Aumentada no Ensino da Química: Elaboração e Avaliação de um Novo

Recurso Didático. **Revista Eletrônica Argentina-Brasil de Tecnologias da Informação e da Comunicação**, [S.l.], v. 1, n. 2, mar. 2015. ISSN 2446-7634. Disponível em: <<https://revistas.setrem.com.br/index.php/reabtic/article/view/44>>. Acesso em: 08 jan. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.59446>.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** – Ensino médio. Ministério da Educação, 1999.

MASOLA, W.; ALLEVATO, N. S. G. Dificuldades de aprendizagem matemática de alunos ingressantes na educação superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v.2, n.1, p. 64-74, 2016.

OLIVEIRA, L. M. S.; SILVA, O. G.; FERREIRA, U. V. S. Desenvolvendo jogos didáticos para o ensino de química. **Rev. Holos, Rio Grande do Norte**, v.5, p.166-175, 2010.

QUEIROZ, C. R. A. A.; SILVA, R. M. S. Monitoria orientada: uma possibilidade para melhoria do desempenho acadêmico na disciplina química. **Rev. Ed. Popular, Uberlândia**, v.8, p.125-137, 2009.

ROCHA, C. E. S.; SANTAROSA, M. C. P.; SPOHR, C. B. Projeto Pré-Cálculo na Universidade Federal de Santa Maria: reflexões sobre a contribuição para acadêmicos da matemática e outras áreas científicas. **Rev. Thema, Rio Grande do Sul**, v. 15, n. 3, p. 1154-1163, 2018.

CAPÍTULO 20

A PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO: DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

DANIELE ALVES CAMARGO VENCIO

Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP

JÉSSICA CRISTINA GOULART MERHEB

Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP

VALQUÍRIA BATISTA BUENO

Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP

ANNECY TOJEIRO GIORDANI

Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI

Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP

LÚCIA APARECIDA ANCELMO

Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP

RESUMO: A pandemia da COVID-19 acarretou inúmeras mudanças na vida de milhares de pessoas no mundo todo. No Brasil, não foi diferente. Devido à necessidade do isolamento social, se estabeleceu uma alternativa para que as aulas em todos os níveis de ensino tivessem continuidade: o Ensino Remoto. E neste contexto, que este estudo objetiva identificar junto a alunos do Ensino Superior, quais as suas percepções quanto a prática do Ensino Remoto e seus respectivos desafios. A coleta de dados ocorreu por meio de aplicação de questionários respondidos por alunos dos cursos de graduação em Administração e de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior do Estado de São Paulo. As informações obtidas, foram analisadas considerando os pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD). Os alunos relataram dificuldades de concentração e de aprendizado com este novo formato de aulas remotas e ao sugerirem um ensino mais atrativo, propuseram aulas online mais dinâmicas e mais, aspectos presentes no ensino pautado em metodologias ativas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto. Pandemia. Covid-19. Ensino Superior.

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic has brought countless changes in the lives of thousands of people around the world. It has been no different in Brasil. Due to the need of social isolation, an alternative was put in place so that classes at all levels educations could resume: online education. And in this context, that this study objective to identify with Higher Education students, what are their perceptions regarding remote teaching method and the challenges within. Data collection happened through questionnaires answered by students from the Administration and Accounting Sciences courses of a Higher Education Institution in the State of São Paulo. The information given, were analysed based on the assumptions of the Discursive Textual Analysis (DTA). Students reported concentration and learning difficulties within this new format of online education and as a suggestion to make teaching more attractive they proposed more dynamic online classes and more, aspects present in theaching based on active methodologies.

KEYWORDS: Online Education. Pandemic. Covid-19. Higher Education.

INTRODUÇÃO

A situação de pandemia da COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), acarretou repentinas e drásticas transformações no cotidiano de milhares de pessoas no mundo todo, repercutindo muito fortemente em todas as profissões e, principalmente, na área da Educação. O vírus começou a circular na China, em 31 de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, Província de Hubei. Em meados de março de 2020, a situação foi caracterizada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), sendo que, neste mesmo mês, os primeiros casos da doença foram confirmados no Brasil (OPAS, 2020).

Confirmada a pandemia, todos os países procuram se preparar para conter a transmissão do vírus e sua ampla disseminação. Nesse sentido, desenvolveram ações guiadas pela vigilância ativa com detecção precoce, isolamento e manejo adequado dos casos, investigação, monitoramento dos contatos e notificação dos casos (SÃO PAULO, 2020).

Mais especificamente no Brasil, foi sancionada em 6 de fevereiro de 2020, no território brasileiro, a Lei nº 13.979 que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública frente a pandemia da COVID-19 e, em seu Artigo 3º, adota algumas medidas, dentre elas, o isolamento e a quarentena (BRASIL, 2020).

Na área da Educação, no Estado de São Paulo, em 13 de março de 2020, foi instituído o Decreto nº 64.862, o qual dispõe sobre as medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pela COVID-19 e sobre as recomendações no setor privado e estadual. No que tange à Educação, apresenta em seu Artigo 1º, Inciso II, a suspensão de aulas presenciais no âmbito da Secretaria da Educação, estabelecendo-se no período de 16 a 23 de março e de forma gradual (SÃO PAULO, 2020).

Diante das ações preventivas decorrentes da pandemia da COVID-19, o Ministério da Educação (MEC), em 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, se manifestou em relação às aulas presenciais, instituindo a substituição destas por aulas em meios digitais enquanto perdurasse esta pandemia (BRASIL, 2020). Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos pela Portaria nº 345, de 19 de março de 2020 e, no que diz respeito ao Ensino Superior, menciona em seu artigo 1º a autorização, em caráter excepcional, da substituição das disciplinas presenciais por aulas ministradas com a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2020).

Mas, a regulamentação das diretrizes para as escolas, em relação à suspensão das aulas presenciais durante a pandemia, foi instituída pelo parecer nº 5/2020 do Conselho

Nacional de Educação (CNE) aprovado em 28 de abril de 2020, com a colaboração do MEC. No que tange ao Ensino Superior, o CNE sugere que as instituições disponibilizem atividades não presenciais e autoriza a prática do ER para que ocorra a continuidade do ano escolar e das atividades acadêmicas no país (BRASIL, 2020).

Diante do exposto, faz-se necessário investigar como os alunos do Ensino Superior têm enfrentado os desafios ocasionados pelas práticas de ER utilizadas durante a pandemia da COVID-19 no Brasil. Partiu-se então, da seguinte questão norteadora: Quais os desafios e percepções apontadas por alunos do Ensino Superior em relação às práticas de ER utilizadas durante a pandemia da COVID-19?

Para responder a esta indagação, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa, identificar junto a alunos de dois cursos de graduação pesquisados, quais as suas percepções e os principais desafios relativos ao ER em tempos de pandemia da COVID-19. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se conhecer a nova rotina de estudo dos alunos estabelecida pelo ER; coletar informações sobre as ferramentas e tecnologias (TDIC) utilizadas por eles e, analisar os impactos da COVID-19 em sua vida profissional, levando em conta sua ocupação laboral.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Ensino Superior em Administração e em Ciências Contábeis

O Ensino Superior é regulamentado no Brasil pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Este nível escolar ofertado nas Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas quanto privadas, visa entre outros aspectos, o estímulo ao pensamento reflexivo e ao espírito científico, assim como a formação de profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, com aptidão para inserção no mercado de trabalho e cooperação no desenvolvimento social. Além disto, o incentivo à pesquisa científica e investigação devem fazer parte do Ensino Superior, buscando desenvolver e promover a divulgação da ciência, cultura e tecnologia como formas de intervenção do homem no meio em que vive. Quanto ao Ensino Superior de Administração no Brasil, os primeiros registros datam de 1902. Porém, ainda não eram regulamentados e só o foram em 8 de julho de 1966 a partir da resolução nº 307 do Conselho Federal de Educação (CFE) que determinou o primeiro currículo mínimo para o curso, assim como, sua duração (BRASIL, 1966).

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, emitida pelo Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração na modalidade bacharelado. A partir dessa resolução cabe a cada instituição se adequar para formar profissionais capacitados e habilitados para a função, oferecendo disciplinas que contemplem conteúdos que relacionam a realidade nacional e internacional com atendimento dos seguintes eixos: conteúdos de formação básica; de formação profissional; de estudos quantitativos e tecnológicos; e de formação complementar (BRASIL, 2005).

A resolução de 2005 dispõe em seu Artigo 3º sobre o perfil que se espera que o formando possua, abrangendo:

(...) capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2005, p. 2).

Isto posto, autores como Closs, Aramburu e Antunes (2009) já apontavam para o crescente número de pesquisas indicativas da necessidade de buscar alternativas de mudanças no processo ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em Administração visando compatibilizá-lo com as demandas de formação do profissional. Tais estudos teóricos alertam para a necessidade de maior integração curricular e interdisciplinaridade, além de uma educação problematizadora e a inserção das possibilidades trazidas pelo uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

Neste sentido, Moreira, Silva e Constante (2014) analisam as relações entre professores e alunos nos últimos anos nos cursos de graduação em Administração no Brasil e afirmam que estas têm mostrado cada vez mais, premente necessidade de transformações no que se refere ao ensino e aprendizagem, haja vista a constante exigência de aprimoramento dos profissionais e sua adequação às novas tecnologias implementadas e às demandas do mercado relacionadas à área administrativa.

Com relação ao Ensino Superior em Ciências Contábeis, a regulamentação é dada pela Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004, que por sua vez, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, na modalidade bacharelado, além de dar outras providências (BRASIL, 2004). Em seu artigo

5º estabelece que os projetos pedagógicos e a organização curricular do referido curso devem contemplar:

[...] conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando [...] (BRASIL, 2004, p. 3).

Além disso, precisam atender aos seguintes campos de formação: 1. Conteúdos de Formação Básica, que diz respeito aos conhecimentos de outras áreas como Administração, Direito, Matemática, entre outras; 2. Conteúdos de Formação Profissional, que se referem aos estudos específicos das Teorias da Contabilidade e 3. Conteúdos de Formação Teórico-Prática, que dizem respeito aos estágios, atividades complementares, conteúdos optativos e outros (BRASIL, 2004).

Com o objetivo de identificar estratégias ou técnicas de ensino mais eficazes para o aprendizado efetivo dos alunos nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, estudo de Borges e Leal (2015), identificou que os métodos de ensino tradicionais como aulas expositivas, aplicação de exercícios e estudos de casos, são os mais utilizados nos referidos cursos. Todavia, os autores enfatizam a importância de os professores terem vasto conhecimento de diferentes estratégias e metodologias de ensino, dentre elas a Aprendizagem Baseada em Problema (PBL). Também, de dominarem a elaboração de casos e jogos empresariais, para que possam escolher de acordo com seus objetivos, a metodologia mais adequada e que dará maiores possibilidades de obter sucesso em seu trabalho de promoção do conhecimento.

Isolamento social e Ensino Remoto

No Brasil, logo no primeiro bimestre do ano letivo de 2020, as aulas presenciais foram suspensas em função da pandemia da COVID-19. Os alunos foram afastados fisicamente das salas de aula, entretanto, isso não significa que foram afastados da escola (LOCKMANN; SARAIVA; TRAVERSINI, 2020).

Nesse contexto de distanciamento social, emerge uma configuração dos processos de ensino e de aprendizagem designada Ensino Remoto (ER), o qual foi autorizado e

implementado no Ensino Superior a partir da necessidade de isolamento social devido a pandemia da COVID-19. A Portaria nº 343/2020 de 17 de março de 2020 autorizou a substituição das disciplinas presenciais por aulas realizadas em meios digitais durante todo o período da pandemia (BRASIL, 2020).

Tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, o ER tem sido realizado de diferentes formas com a utilização das TDICs, entre elas, *WhatsApp*, *Google Classroom*, *Google Meet* e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) (BERTOLINI *et al.*, 2020).

No entanto, tal alteração não se trata da implementação da Educação a Distância (EAD) nas instituições que anteriormente ofertavam o ensino presencial, mesmo que se assemelhem no que tange ao uso das tecnologias. A EAD, no Brasil, vem consolidando seu espaço no Ensino Superior e, em geral, se desenvolve sem que ocorram interações síncronas entre professores e alunos. Além disso, parte significativa do trabalho é delegado a um tutor e as avaliações são padronizadas (LOCKMANN; SARAIVA; TRAVERSINI, 2020).

Já, o denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE) consiste em uma solução provisória para a educação neste período de crise global da saúde pública. Nessa perspectiva, envolve o uso de soluções totalmente remotas para o ensino que, se não fosse pelo contexto pandêmico atual, ocorreria presencialmente (HODGES *et al.*, 2020). Em tal modalidade, quando possível, são realizados encontros síncronos entre professores e alunos por meio de ferramentas digitais e as avaliações são realizadas por cada professor de maneira personalizada para cada classe. Além disso, ao contrário da EAD, geralmente é necessário que o aluno envie evidências da realização das atividades não avaliativas como forma de controle do uso do tempo levando em consideração o desenvolvimento de disciplina por parte do aluno (LOCKMANN; SARAIVA; TRAVERSINI, 2020).

Apesar da EAD ter ocupado um grande espaço durante os últimos anos, grande parte do ensino e aprendizagem ocorria de forma presencial, isso significa, conforme Carneiro *et al.* (2020), que muitos alunos e professores não possuem treinamento adequado, estão confusos e incertos a respeito da viabilidade dessa nova forma de ensino imposta pelo cenário da pandemia da COVID-19.

Para que ocorra a melhoria na aprendizagem efetiva dos alunos, segundo Moran (2015), alguns componentes das metodologias ativas e TDIC são essenciais. Isso porque visam o protagonismo e a proatividade do aluno durante o processo que envolve o aprender.

O documento “Suporte ao ensino remoto: metodologias ativas de aprendizagem e avaliação formativa” formulado por Araújo *et al.* (2020), apresenta algumas metodologias ativas que são indicadas para o ER, dentre elas: 1- Sala de aula invertida: recebe esse nome porque os conteúdos juntamente com as instruções ou notas de aprendizagem, são ofertados aos alunos de modo que possam estudá-los antes da aula, sendo que, durante a aula, são mediadas pelo professor discussões sobre o assunto e 2- Gamificação: consiste em desenvolver contextos lúdicos em uma atividade a fim de gerar conhecimentos.

Dentre as inúmeras metodologias ativas existentes atualmente, o ensino híbrido segundo Moran (2015), consiste na integração entre as salas de aula com as TIDC. Dessa forma, os conteúdos são disponibilizados em partes por uma plataforma *online* e, em outros momentos, de forma presencial.

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual tem como objetivo principal analisar e interpretar particularidades do comportamento humano, considerando sua complexidade no fornecimento de análises mais aprofundadas das investigações relacionadas a atitudes e predisposições (LAKATOS; MARCONI, 2010).

O instrumento de coleta de dados foi um questionário elaborado por meio do *Google Forms* e aplicado a doze (12) alunos de uma Instituição de Ensino Superior (IES), Fundação Educacional localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, sendo seis (6) alunos do curso de graduação em Contabilidade e seis (6) do curso de graduação em Administração. Para a seleção dos participantes foram seguidos os seguintes critérios: estar matriculado e frequentando o 3º ano dos cursos supracitados e estar inserido no mercado de trabalho, sendo 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino. Todos foram codificados como: de D1 a D12, de modo que suas identidades não fossem reveladas nesta pesquisa e sua privacidade preservada.

Os dados coletados foram analisados de acordo com a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), sendo: 1 - Desmontagem dos textos ou unitarização; 2 - Estabelecimento de relações entre as unidades ou categorização e 3 – Captação do novo emergente ou metatexto. Vale ressaltar que, esta metodologia de análise de dados busca a produção de novas compreensões a respeito dos fenômenos e dos discursos dos participantes da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2007).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista o alcance dos objetivos deste estudo e com base nas três fases da ATD, as respostas dos doze (12) participantes desta pesquisa ao questionário aplicado, foram analisadas de modo a identificar suas percepções quanto às novas práticas de ER e seus respectivos desafios durante a pandemia da COVID-19, assim como, verificar suas percepções sobre a nova rotina de estudos, obter informações sobre as TDICs utilizadas e sobre possíveis impactos na sua vida profissional.

Na primeira fase da análise de dados, foram considerados os excertos mais repetidos das respostas dos alunos e, com base na aplicação da ATD, emergiram as “unidades de análise” (MORAES; GALIAZZI, 2007) elencadas a seguir: 1. Curso e ano/série; 2. Idade; 3. Recursos disponíveis; 4. Ferramentas utilizadas para acessar o conteúdo das aulas; 5. Conhecimentos e utilização anterior das ferramentas/recursos do ER; 6. Entendimento sobre a pandemia; 7. Opinião do aluno sobre o ER; 8. Mudanças na rotina de estudos; 9. Dificuldades encontradas; 10. Aprendizado; 11. Sugestões de melhorias no ER; 12. Do que mais sente falta; 13. Importância do professor; 14. Continuidade do ER; 15. Sentimento quanto às mudanças; 16. Atuação profissional; 17. Impactos e perspectivas em relação ao mercado de trabalho.

Na segunda fase a ATD, as unidades de análise foram agrupadas dando origem à construção de três categorias de análise, por meio do “estabelecimento de relações” entre as unidades (MORAES; GALIAZZI, 2007). Na primeira categoria “Perfil dos alunos pesquisados” foi realizado o agrupamento das unidades relacionadas à idade e formação dos participantes, além de evidenciar aspectos de sua relação com as ferramentas utilizadas no ER. No Quadro 1, é apresentada a primeira categoria, suas respectivas unidades de análise e excertos mais representativos das respostas dos participantes desta pesquisa.

Quadro 1 – Primeira categoria: Perfil dos alunos pesquisados.

1ª Categoria: Perfil dos alunos pesquisados.	
Unidades	Excertos das respostas dos alunos ao questionário.
Curso e ano/série	“3º ano – Administração” (D4), (D6), (D9), (D10), (D11) e (D12). “3º ano – Ciências Contábeis” (D1), (D2), (D3), (D5), (D7) e (D8).
Idade	“20” (D1), (D2), (D5), (D6) e (D11). “21” (D3), (D7), (D8) e (D10). “24” (D9). “28” (D4). “40” (D12).

Recursos disponíveis	<p>Quanto aos recursos tecnológicos a serem utilizados para o desenvolvimento de atividades acadêmicas remotas, quais são as ferramentas que você tem acesso? Assinale todos aqueles que você faz uso.</p> <p><i>“Internet móvel; Internet Banda Larga; Notebook/Computador; Celular”</i> (D1), (D3), (D4), (D5), (D6), (D7), (D8), (D9), (D10) e (D12). <i>“Internet móvel; Internet Banda Larga; Celular”</i> (D2). <i>“Internet móvel; Internet Banda Larga; Notebook/Computador”</i> (D11).</p>
Ferramentas utilizadas para acessar o conteúdo das aulas	<p>Qual(is) ferramenta(s) ou recurso(s) você tem utilizado para acessar os conteúdos das aulas?</p> <p><i>“Teams”</i> (D1), (D2), (D3), (D4), (D5), (D6), (D7), (D8), (D9), (D10), (D11) e (D12). <i>“Zoom”</i> (D1), (D2), (D3), (D5), (D6), (D7), (D8), (D10) e (D12). <i>“Grupo de WhatsApp”</i> (D1), (D2), (D3), (D5), (D6), (D7), (D8), (D10) e (D11). <i>“Moodle”</i> (D1), (D2), (D3), (D4), (D5), (D6), (D7), (D8), (D9), (D10), (D11) e (D12).</p>
Conhecimentos e utilização anteriores das ferramentas/recursos do ER	<p>Você já conhecia esta(s) ferramenta(s) / recurso(s) antes da pandemia? Sim ou não? Já tinha utilizado na escola/instituição ou em sua casa para aprender algo? Sim ou não?</p> <p><i>“Não conhecia as ferramentas e não tinha utilizado na escola/instituição ou em casa para aprender algo”</i> (D1), (D2), (D3), (D4), (D5), (D6), (D7), (D8), (D9) e (D11). <i>“Sim, já conhecia as ferramentas e não tinha utilizado na escola/instituição ou em casa para aprender algo”</i> (D10). <i>“Sim, já conhecia as ferramentas e sim, já tinha utilizado no trabalho o Zoom”</i> (D12).</p>
Entendimento sobre a pandemia	<p>Escreva resumidamente, o que significa para você a pandemia da COVID-19. Quais suas percepções sobre esta doença?</p> <p><i>“[...] hábitos e costumes tiveram que ser mudados [...]”</i> (D2), (D5), (D7), (D9), (D10) e (D12). <i>“[...] Isolamento social [...]”</i> (D3), (D5), (D7), (D9), (D12). <i>“[...] Doença muito perigosa [...]”</i> (D1) e (D3). <i>“[...] Levar à morte/matar pessoas [...]”</i> (D1) e (D6). <i>“[...] doença contagiosa/doença que alastra [...]”</i> (D1) e (D7). <i>“[...] alta transmissão [...]”</i> (D3) e (D11). <i>“[...] Teletrabalho, trabalho remoto [...]”</i> (D5) e (D9). <i>“[...] Muitas pessoas não estão respeitando o isolamento social [...]”</i> (D3) e (D9). <i>“[...] veio para abrir os ‘olhos do povo’, fazendo repensar em novas ideias, utilizar novos meios de comunicação e observar mais quem está na nossa volta”</i> (D4). <i>“[...] veio para o mundo para nos ensinar o valor que tem um abraço, bom para mim isso é a permissão de Deus para que o mundo de mais valor nas obras Dele”</i> (D8).</p>

Fonte: As autoras (2020).

A segunda categoria “Percepções dos alunos quanto ao ER” aponta para as TDIC que estão sendo utilizadas nesse novo formato de ensino, bem como, o discernimento dos alunos a respeito do seu aprendizado nesse período da pandemia.

Na sequência, o Quadro 2 apresenta a forma como está organizada esta categoria e suas unidades de análise, assim como, os principais excertos dos respondentes.

Quadro 2 - Segunda categoria: Percepções dos alunos quanto ao ER.

2ª Categoria: Percepções dos alunos quanto ao ER.	
Unidades	Excertos das respostas dos alunos ao questionário.

Opinião do aluno sobre o ER	<p>Neste período de isolamento social, a maioria das escolas/instituições tem utilizado o ensino remoto para dar continuidade às atividades pedagógicas. O que você está achando do ensino remoto?</p> <p><i>“[...] dificulta o entendimento e o aprendizado” (D1). “[...] dificuldade para o aprendizado” (D8). “[...] não consigo absorver tanta informação [...]” (D2). “[...]podemos nos dispersar mais facilmente[...]” (D7). “[...]não me concentro totalmente nas aulas[...]” (D9).</i></p>
Mudanças na rotina de estudos	<p>O que mudou na sua rotina de estudos com o Ensino Remoto?</p> <p><i>“Tive que me adaptar[...]” (D2), (D12). “[...] reformular a minha maneira de estudar e me adaptar [...]” (D5). “[...] me adaptar e fazer uma nova rotina de estudos” (D9). “[...] forma de resolver os exercícios propostos pelos professores [...]” (D3). “[...] realizava minhas atividades todas no caderno [...]” (D8).</i></p>
Dificuldades encontradas	<p>Você possui alguma dificuldade na realização das atividades propostas pelo(s) seu(s) professor(es) no Ensino Remoto? Se sim, qual(is)? Se não, justifique.</p> <p><i>“[...] tenho dificuldades [...]” (D1). “Já tive algumas dificuldades [...]” (D5). “[...] na aula online é mais difícil concentração e interpretação de textos [...]” (D12). “[...] encontro sim certas dificuldades, porém, como estamos acompanhados com o computador/celular, é possível pesquisar mais sobre o mesmo assunto [...]” (D3). “[...] acabamos ficando com as dúvidas conosco e pesquisando por conta própria” (D7).</i></p>
Aprendizado	<p>Você acha que está conseguindo aprender os conteúdos nas aulas ministradas remotamente? Sim ou não? Justifique.</p> <p><i>“[...] algumas matérias tenho mais facilidade, mas a maioria tenho dificuldade” (D2). “Em alguns conteúdos sim e em outros não [...]” (D3). “Consigo aprender, mas muito menos comparado do presencialmente” (D7). “[...] estar presente em uma sala de aula tem um impacto muito mais positivo dentro do conhecimento” (D10). “Aprendendo sim, porém não com o mesmo conteúdo que nas aulas presenciais” (D11).</i></p>
Sugestões de melhorias no ER	<p>Você tem alguma sugestão para tornar o Ensino Remoto mais atrativo?</p> <p><i>“[...] aulas mais dinâmicas” (D5). “[...] mais interação” (D6). “[...] fóruns de discussão” (D12).</i></p>
Do que mais sente falta	<p>Em relação à Instituição de Ensino Superior, do que você mais tem sentido falta neste período de isolamento social?</p> <p><i>“[...] falta dos amigos e das aulas presenciais” (D1). “[...] conversar com os colegas e professores pessoalmente” (D4). “Do ensino presencial e o contato com os professores” (D6). “Dos meus colegas e professores” (D8).</i></p>
Importância do professor	<p>Para você, qual é a importância do professor em sala de aula?</p> <p><i>“Os professores são a grande inspiração dos alunos [...]” (D2). “[...] essencial [...]” (D1). “[...] extrema importância [...]” (D3). “[...] importante [...]” (D4), (D5), (D6), e (D8). “Na sala de aula tem aquela troca de ideias imediata [...]” (D9). “Ter o respaldo total e o auxílio diferenciado, pois ambos presentes fisicamente tem uma facilidade muito maior de fazer as coisas acontecerem” (D10).</i></p>
Continuidade do ER	<p>Você acha interessante a continuidade do Ensino Remoto mesmo depois da pandemia?</p> <p><i>“Sim [...]” (D1). “Acho superinteressante [...]” (D4). “Acho interessante [...]” (D5). “[...] somente algumas matérias [...]” (D6). “[...] não” (D3), (D8), (D11) e (D12).</i></p>

Fonte: As autoras (2020).

Já a terceira categoria “Fatores psicológicos, impactos e perspectivas na vida dos alunos” compreende os principais desafios enfrentados pelos alunos durante a pandemia da COVID-19, tanto no aspecto psicológico, quanto em relação às perspectivas e impactos na vida dos profissionais. O Quadro 3 aponta à terceira categoria, suas unidades de análise e excertos mais expressivos das respostas dos alunos participantes.

Quadro 3 - Terceira categoria: Fatores psicológicos, impactos e perspectivas na vida dos alunos.

3ª Categoria: Fatores psicológicos, impactos e perspectivas na vida dos alunos.	
Unidades	Excertos das respostas dos alunos ao questionário.
Sentimento quanto às mudanças	O que a pandemia da COVID-19 mudou ou tem mudado na sua vida, tendo em conta principalmente o isolamento social? Psicologicamente, como você se sente frente a estas mudanças? “[...] <i>adaptar a esta nova realidade</i> ” (D1). “[...] <i>mudar planejamentos e metas</i> [...]” (D2). “[...] <i>tivemos que mudar nossa rotina</i> [...]” (D8). “[...] <i>refazer a rotina</i> [...]” (D9). “[...] <i>acabamos tendo medo de acontecer com alguém de nossa família</i> ” (D4). “ <i>Me senti mais preso e indisposto a buscar coisas, estudar coisas e fazer coisas diferentes</i> [...]” (D10).
Atuação profissional	Quanto à sua atuação profissional, ela foi afetada pela pandemia de COVID-19? De que forma? “ <i>não foi afetada</i> ” (D2), (D3), (D4), (D5), (D8), (D9) e (D12). “ <i>redução de horas trabalhadas</i> ” (D6) e (D10). “ <i>trabalho remoto</i> ” (D7). “ <i>perda de emprego</i> ” (D1) e (D11).
Impactos e perspectivas em relação ao mercado de trabalho	Com relação ao mercado de trabalho e os impactos causados pela COVID-19, quais são suas perspectivas? “ <i>possibilidade de novos aprendizados e crescimento profissional</i> ” (D1), (D3), (D4), (D5), (D6), (D7), (D8), (D10) e (D12). “ <i>possibilidades de inovação</i> ” (D3), (D4), (D5), (D7), (D8), (D9), (D10) e (D12). “ <i>possibilidades para empreender</i> ” (D2), (D3), (D4), (D10), (D11) e (D12). “ <i>desemprego</i> ” (D2), (D3), (D6), (D7), (D9) e (D10).

Fonte: As autoras (2020).

Na terceira fase da análise preconizada pela ATD, foi elaborado um metatexto englobando a síntese descritiva de todas as categorias, bem como, sua interpretação, evidenciando o conhecimento dos impactos da pandemia da COVID-19 tanto na vida acadêmica quanto profissional dos alunos que participaram desta pesquisa, matriculados nos cursos de graduação em questão (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Assim, na primeira categoria intitulada “Perfil dos alunos pesquisados”, foi possível identificar que dos doze (12) alunos participantes desta pesquisa que cursam o terceiro ano da graduação, seis são do curso de graduação em Administração e seis do curso de graduação em Ciências Contábeis. A faixa etária dos alunos varia de 20 a 40 anos. Todos têm acesso à internet, sendo que apenas um (1) faz uso somente do celular para participar das aulas remotas. Os demais, utilizam computador ou *notebook*. Em relação às ferramentas utilizadas para acessar o conteúdo das aulas, todos (12) os participantes fazem uso do *Teams* e do *Moodle* - nove (9) utilizam o *Zoom* e somente três (3) não o utilizam. Nove (9) alunos fazem uso de grupos de *WhatsApp*, exceto três (3). Nenhum dos alunos usa as ferramentas *Google Classroom*, *Meet* e atividades impressas.

No que diz respeito ao conhecimento e utilização anterior das ferramentas/recursos do ER, apenas dois (2) mencionaram já conhecê-las, sendo que somente um (1) afirmou já ter utilizado a plataforma *Zoom* no trabalho. Com o advento do ER, as IES tiveram que fazer uso das TDIC, sendo que muitas foram apenas apresentadas aos alunos no período de pandemia, posto que, a maioria afirmou desconhecê-las e nunca as ter utilizado anteriormente.

Bertolini *et al.* (2020) corroboram esta situação contingencial, ao afirmarem que, foi devido à pandemia da COVID-19 que as instituições de ensino passaram a empregar as TDIC, mas não estavam preparadas para utilizá-las, visto terem surgido como uma medida emergencial. Sendo assim, nem professores nem alunos faziam uso dessas ferramentas em aulas presenciais.

Quanto ao entendimento sobre a pandemia, os participantes mencionaram aspectos referentes às mudanças nos seus hábitos e costumes, além do fato de algumas pessoas não estarem respeitando o isolamento social. Ainda, foi mencionado que a COVID-19 é uma doença muito perigosa, contagiosa, de alta transmissão, que pode levar à morte e que com a pandemia, surgiu o teletrabalho, o trabalho remoto. Dois (2) participantes levantaram considerações positivas a respeito da pandemia, como o fato de repensar novas ideias, o valor de um abraço e das obras de Deus (D4; D8).

A segunda categoria “Percepções dos alunos quanto ao ER”, expôs as dificuldades encontradas pelos participantes desta pesquisa, no que se refere à concentração nas aulas e ao aprendizado com este novo formato de ensino (ER). Este posicionamento fica evidente nos recortes de texto dos alunos (D1; D2; D7; D8 e D9). Quatro (4) participantes da pesquisa relataram que tiveram que se adaptar rapidamente frente ao novo formato de ensino (D2; D5; D9 e D12). Foi colocada em pauta a necessidade de mudança na forma

em que as atividades são realizadas, uma vez que, durante as aulas presenciais, os alunos resolviam os exercícios em seus cadernos, o que passou a não mais ocorrer (D3 e D8).

Com a implementação do ER em decorrência da pandemia da COVID-19, instituições que ofertavam ensino presencial passaram a utilizar as TDIC de forma repentina (LOCKMANN; SARAIVA; TRAVERSINI, 2020). Tal cenário permitiu que alunos e professores emergissem nas ferramentas tecnológicas sem que tivessem um treinamento adequado gerando inúmeras incertezas (CARNEIRO *et al.*, 2020).

Grande parte dos alunos relatou dificuldades com o ER como apontam as respostas de cinco (5) alunos (D1; D3; D5; D7 e D12), sendo que alguns afirmaram tirar suas dúvidas pesquisando em outros meios, por conta própria. Apenas três (3) alunos (D4; D6 e D11) mencionaram não ter dificuldades com o ER e a forma com que vem ocorrendo. Os alunos compararam o ensino mediado pelas TDIC com o presencial indicando preferência pelas aulas presenciais, o que foi evidenciado nos relatos de três (3) alunos (D7; D10 e D11). Outros dois (2) alunos, relacionaram o seu aprendizado com o conteúdo e disciplina ministrada (D2 e D3). No entanto, quatro (4) alunos disseram que estão conseguindo aprender, mesmo com as dificuldades enfrentadas (D1; D4; D5 e D7).

Para que as aulas pelo ER fiquem mais atrativas, os participantes sugeriram maior dinamicidade, maior interação como mostra os recortes de texto de três (3) alunos (D5; D6 e D12). Quatro dos alunos relataram sentir falta dos colegas, das aulas presenciais e também mencionou sentir a ausência física de seus professores, mencionando-os como extremamente importantes e essenciais para o aprendizado como apontam as falas de (D1; D4; D6 e D8).

Tais sugestões dos alunos, nos remetem a Araújo *et al.* (2020) os quais afirmam que, as metodologias ativas são alternativas capazes de promover maior autonomia frente aos estudos além de prezar pelo protagonismo e envolvimento profundo do aluno com a aprendizagem.

Ao serem questionados sobre a continuidade do ER, as respostas se dividem, sendo que cinco (5) participantes querem a sua continuidade devido as facilidades que a tecnologia tem lhes proporcionado (D1; D4; D5; D7 e D9). Outros cinco (5) participantes são contrários à implementação do ER (D2; D3; D8; D11 e D12) e dois (2) são imparciais (D6 e D10), ou seja, acham interessante a utilização da tecnologia em parte.

Isso vem ao encontro do que Carneiro *et al.* (2020, p. 14) afirmam, ou seja, há uma expectativa de que o ER se torne cada vez mais relevante “[...] seja por uma questão de

adaptação a um ‘novo normal’ pós-pandemia, bem como para atender as novas oportunidades educacionais que surgem com a evolução tecnológica”.

O ensino híbrido já vem sendo discutido há algum tempo e possui como pressuposto a integração entre a escola com os ambientes virtuais de aprendizado de modo que os alunos tenham acesso aos conteúdos tanto de forma presencial quanto por meios digitais (MORAN, 2015). De qualquer forma, Borges e Leal (2015) defendem que os professores precisam conhecer as diversas estratégias de ensino, de maneira que possam optar por uma ou por outra de acordo com seu objetivo de ensino.

Na terceira categoria “Fatores psicológicos, impactos e perspectivas na vida dos alunos” foi possível verificar que a palavra “mudança” ou “que reflete mudança” esteve presente em 4 das respostas analisadas. Foram atribuídas mudanças nas rotinas e planejamentos, mudanças de hábitos e de higienização, mudanças provocadas pelo isolamento social (D2; D3; D8 e D9). O termo “adaptação” também foi utilizado para expressar os sentimentos gerados com a pandemia (D1), assim como o “medo” e a “indisposição” foram citados (D4 e D10). Em relação à atuação profissional, a maior parte (7) dos alunos disse que não foi afetada (D2; D3; D4; D5; D8; D9 e D12), enquanto dois (2) tiveram sua rotina de trabalho reduzida (D6 e D10), dois (2) perderam seus empregos (D1 e D11) e apenas um (1) aluno passou a trabalhar remotamente.

Quanto às perspectivas futuras relacionadas ao mercado de trabalho, todos os alunos apresentaram respostas positivas indicando que acreditam em novas possibilidades de aprendizado, crescimento profissional, possibilidade de empreender e inovar, sendo que metade (6) dos participantes, também apresentou em uma das alternativas selecionadas, perspectiva negativa relacionada ao desemprego (D2; D3; D6; D7; D9 e D10).

Este cenário envolvendo mudanças, transformações e novas expectativas para o futuro, indica que a adaptação às TDIC e aos novos métodos de trabalho será essencial para uma nova conduta de vida e, sendo que a este respeito, Closs, Aramburu e Antunes (2009), reafirmam a necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem, incluindo uma educação problematizadora, assim como, a adoção de novas possibilidades trazidas pelas TDIC à formação de profissionais mais preparados às novas exigências do mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível depreender que todos os alunos terceiro anistas dos cursos de graduação pesquisados (Administração e Ciências Contábeis) têm acesso à internet e fazem uso de algumas TDIC. Suas percepções sobre a pandemia da COVID-19 pontuaram aspectos referentes às mudanças nos hábitos e na rotina, isolamento social e outros tanto positivos quanto negativos. Em geral, todos manifestaram dificuldades de adaptação ao ER, pois a maioria não estava familiarizada com as ferramentas *online* utilizadas, apontou dificuldade para se concentrar e aprender o conteúdo ministrado nas aulas *online*, sugerindo aulas mais dinâmicas que permitam maior interação entre professor e alunos, tornando-as mais interessantes e atrativas. Interessante notar que, houve participantes favoráveis à continuidade do ER pós-pandemia, devido a fatores como o não deslocamento até a instituição e o conforto da própria casa.

No que diz respeito aos fatores psicológicos gerados pelo isolamento social e pelo ensino remoto, o sentimento de mudança, tanto da rotina quanto à implantação de novos projetos, foi apontado pelos participantes como essencial para adaptação ao “novo normal”, favorecendo a aquisição de novos hábitos e costumes, sem, entretanto, desconsiderar fatores negativos como o medo e a insegurança gerados pela pandemia e suas interfaces.

Entretanto, neste contexto de pandemia da COVID-19, os impactos na vida profissional e perspectivas futuras de alguns alunos foram pequenos e, assim, mantêm suas rotinas de trabalho buscando novas possibilidades de aprendizado e crescimento profissional atrelados às novas formas para empreender e inovar. Porém, mesmo mantendo uma postura otimista, sentem-se inseguros quanto à possibilidade de desemprego.

O estudo apontou ainda que, a implementação do ER tem sido essencial para a continuidade das aulas durante a pandemia da COVID-19, havendo expectativa de que o mesmo se torne cada dia mais relevante, seja pelo fato das pessoas estarem se adaptando a esse novo modo de ensino, seja por quererem abraçar as oportunidades educacionais que vêm surgindo em decorrência da evolução tecnológica.

Esta realidade, justifica a busca e implementação de perspectivas inovadoras de ensino que propiciem aos alunos o envolvimento com sua própria aprendizagem em atividades mediadas por tecnologias. Para tanto, torna-se necessário incentivar práticas guiadas pelo diálogo que garantam maior interatividade, possibilitem a criatividade e valorizem a socialização entre professores e alunos. Possivelmente, seja a partir deste entendimento que as metodologias ativas estão ganhando maior espaço nas áreas da Educação e do Ensino.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Fernanda Santos *et al.* Suporte ao ensino remoto: metodologias ativas de aprendizagem e avaliação formativa. **Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social** (NIDES), UFRJ, 2020. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/12914/1/SUPORTE%20AO%20ENSINO%20REMOTO%20revisado%202.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

BERTOLINI, Cristiano *et al.* O Papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19. **Série Educar: Prática Docente**, Belo Horizonte: Poisson, v. 40, p. 35-42, 2020. Disponível em: https://poisson.com.br/livros/serie_educar/volume40/Educar_vol40.pdf#page=35. Acesso em: 06 out. 2020.

BORGES, Manuella de Piemonte Pereira; LEAL, Edvalda Araújo. Estratégias e Métodos Aplicados no Ensino da Contabilidade Gerencial: Um Estudo com Discentes do Curso de Ciências Contábeis. In: **I Congresso UFU de Contabilidade**. 2015.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 307/66. Primeiro Currículo mínimo do curso de graduação em Administração. **Diário Oficial da União**, art. 9, Brasília, 1966.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 7 de fev. de 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº: 5/2020, de 28 abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 de jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de mar. de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%2520C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. **Conselho Nacional de Educação**, 16 dez. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. **Conselho Nacional de Educação**, 13 jul. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

CARNEIRO, Leonardo de Andrade *et al.* Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v.9, n.8, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5485/4797>. Acesso em: 8 out. 2020.

CLOSS, Lisiane Quadrado; ARAMBURU, Juliane Viégas; ANTUNES, Elaine Di Diego. Produção Científica sobre o Ensino em Administração: uma Avaliação Envolvendo o Enfoque do Paradigma da Complexidade. **GESTÃO. Org-Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 7, n. 2, 2009.

HODGES, Charles *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>. Acesso em: 06 out. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo, Atlas, 2010.

LOCKMANN, Kamila; SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529>. Acesso em: 06 out. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijui, 2007.

MÓRAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres Morales (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. v. 2. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

MOREIRA, Stephanie Silva; SILVA, Silvânia Claudia R.; CONSTANTE, Kelly Sulâiny Alves. Formação didática dos docentes de Administração. **De Magistro De Filosofia**, Anápolis, n. 14, 2014. Disponível em: <http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2014/10/Forma%C3%A7%C3%A3o-did%C3%A1tica-dos-docentes-do-Curso-de-Administra%C3%A7%C3%A3o-Stephanie-Silva-Moreira-Silv%C3%A2nia-CI%C3%A1udia-R.Silva-Kelly-Sul%C3%A2iny-Alves-Constante.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Folha informativa COVID-19** - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. OPAS, 11 de set. de 2020. Disponível em:

<https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=Foram%20confirmados%20no%20mundo%2028.040,11%20de%20setembro%20de%202020>. Acesso em: 13 set. 2020.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. **Assembleia legislativa do Estado de São Paulo**, Palácio dos Bandeirantes, 13 de março de 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64862-13.03.2020.html>. Acesso em: 06 out. 2020.

SÃO PAULO. Plano de Contingência do Estado de São Paulo para Infecção Humana pelo novo Coronavírus. **Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo**, abr. 2020. Disponível em: http://www.saude.sp.gov.br/resources/ccd/homepage/covid-19/versao_final_finalplano_de_contigencia_03_04_rev_3.pdf.

CAPÍTULO 21

ENSINO REMOTO: DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE UM CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO

JOÃO ANTONIO SARTORI JUNIOR

Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR

LUIZ CARLOS ANTUNES

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED

ANNECY TOJEIRO GIORDANI

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

LÚCIA APARECIDA ANCELMO

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED
Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

RESUMO: O objetivo é conhecer os desafios e percepções de alunos da Educação Profissional subsequente de um curso Técnico em Administração, sobre o Ensino Remoto adotado nas escolas por conta do isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Neste contexto, as medidas adotadas para a implantação do Ensino Remoto no setor educacional resultaram em mudanças abruptas no cotidiano de milhares de professores, alunos e famílias, gerando impactos inclusive na saúde física e mental das pessoas e evidenciando ainda mais, as desigualdades sociais no país. Estudo de natureza qualitativa, utilizou como encaminhamentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a aplicação de um questionário para a coleta de dados, os quais foram organizados e analisados metodologicamente à luz da Análise de Conteúdo. Foi possível inferir que os desafios e as percepções dos alunos em relação ao Ensino Remoto, vinculam-se às mudanças impostas em sua rotina, decorrentes da pandemia da COVID-19, com impactos negativos na saúde mental, assim como, nas relações profissionais e atuação no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto. Educação Profissional. Pandemia. COVID-19.

ABSTRACT: The objective is to know the challenges and perceptions of students of the Professional Education subsequent to a Technical Course in Administration, about Remote Education adopted in schools due to the social isolation, imposed by the pandemic of COVID-19. In this context, the measures adopted for the implementation of Remote Education in the educational sector resulted in abrupt changes in the daily lives of thousands of teachers, students and families, generating impacts, including on the physical and mental health of people and evidencing, even more, social inequalities, in this country. Of a qualitative nature, this study used bibliographic research and the application of a questionnaire for data collection as methodological guidelines, which were organized and methodologically analyzed in the light of Content Analysis. It was possible to infer that the challenges and perceptions of students in relation to Remote Education are linked to the changes imposed in their routine, resulting from the pandemic of COVID-19, with negative impacts on mental health, as well as on professional relationships and market performance of work.

KEYWORDS: Remote Education. Professional Education. Pandemic. COVID-19.

1. INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a COVID-19, provocada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) uma doença pandêmica. A partir de então, os países organizam-se no sentido de desenvolver estratégias na tentativa de conter a propagação do vírus, impactando as atividades de todos os setores da sociedade (OPAS, 2020).

Vivenciar o período de pandemia da COVID-19, que implicou na medida de isolamento social como uma das principais ações preventivas para conter a disseminação do coronavírus, implicou em se deparar com uma série de mudanças em diversos setores da sociedade. Na Educação, por exemplo, cerca de 1,5 bilhão de alunos ficaram impossibilitados de comparecer presencialmente nas escolas em mais de 160 países, embora em alguns, essa prática tenha sido adotada apenas em zonas consideradas de risco ou cujos alunos eram crianças e seus pais trabalhavam em locais de risco (EBC, 2020).

No Brasil, a maior parte dos governos estaduais e municipais optou pelo fechamento total das escolas com o objetivo de reduzir o nível de contágio e disseminação do vírus pelos alunos, a partir da publicação da Portaria do MEC nº 544, de 16 de junho de 2020 (MEC, 2020), bem como da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020).

No caso específico do Estado do Paraná, contexto deste estudo, a realidade se assemelha à dos demais Estados do país, ou seja, o governo sinalizou o fechamento de todas as escolas e adotou medidas para minimizar o impacto do isolamento social e suas consequências nas comunidades escolares. Tais impactos afetaram não somente alunos, mas toda a estrutura física e pedagógica da escola, gestores, professores e demais profissionais da Educação (SEED, 2020).

Desta forma, foi necessária uma rápida adaptação ao novo modelo de ensino com metodologias que possibilitaram a organização pedagógica dos conteúdos propostos no planejamento de cada curso, assim como, o cumprimento da carga horária exigida por lei, adotando-se o Ensino Remoto (ER) como principal estratégia metodológica para dar continuidade ao ano letivo de 2020, no desenvolvimento das atividades pedagógicas (SEED, 2020).

Considerando a problemática ora apresentada, esta pesquisa se desenvolveu junto a uma escola pública Estadual, localizada na região norte do Paraná, com alunos da

Educação Profissional, mais especificamente, do curso Técnico em Administração – Subsequente.

Nessa perspectiva, este estudo teve como ponto de partida o problema de pesquisa expresso na seguinte questão: Quais foram os desafios e as percepções dos alunos com relação ao ER durante a pandemia de COVID-19?

Alinhado a esse problema de pesquisa, objetivou-se conhecer os desafios e as percepções de alunos matriculados na Educação Profissional Subsequente no período da pandemia da COVID-19 em relação ao ER. Pretendeu-se ainda, segundo a percepção dos alunos, identificar as principais mudanças impostas pela pandemia em seu cotidiano, assim como, os impactos positivos e/ou negativos na sua saúde mental e os reflexos na vida profissional em relação ao mercado de trabalho.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e da aplicação de um questionário para a coleta dos dados, cujas respostas foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011).

2. ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

A Resolução SEED nº 1.016 - 03/04/2020, publicada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), foi o documento que norteou a implementação do ER, em caráter excepcional, em atendimento à necessidade de isolamento social no Estado do Paraná. O documento trata da adoção do ensino não presencial e das aulas remotas para a oferta das atividades escolares (SEED, 2020).

A partir desta Resolução, foram instituídas ferramentas a fim de proporcionar condições para que os professores e equipe técnico-pedagógica, facilitassem aos alunos o acesso aos conteúdos previstos. O artigo 6º estabelece como atividades escolares não presenciais, as ofertadas pela mantenedora e/ou pela instituição de ensino, sob responsabilidade do professor da turma, de maneira remota, com o uso de metodologias desenvolvidas por meio de recursos tecnológicos, softwares e hardwares (SEED, 2020).

Neste vértice, o artigo subsequente determina a disponibilização de videoaulas aos alunos referentes as disciplinas constantes no currículo de cada série/ano, gravadas pelos professores da rede em TV aberta, conteúdos e materiais das aulas disponibilizados no aplicativo “Aula Paraná”, com acesso gratuito para IOS e Android, possibilitando a interação com os professores da turma à qual o aluno pertencer, mediante sincronia das plataformas

de dados da SEED. Além dos recursos criados pela SEED, também se utilizou de recursos da plataforma *Google*, como o *Google Classroom* e o *Google Forms*, tendo o primeiro o objetivo de disponibilizar materiais, conteúdos, aulas gravadas e transmitidas na TV aberta e outros conteúdos e, o segundo, o objetivo de possibilitar a formulação de atividades, questionários e avaliações, com seus *links* inseridos no *Google Classroom*. Estes recursos e conteúdos foram utilizados tanto pela SEED, quanto pelo professor de cada disciplina, possibilitando sua autonomia para adequar conteúdos à realidade de suas turmas (SEED, 2020).

A resolução da SEED prevê ainda que, aos alunos que comprovadamente não tenham acesso aos recursos tecnológicos anteriormente mencionados, serão disponibilizados materiais e atividades impressas para que possam inserir-se no formato de ensino não presencial e dar continuidade aos seus estudos (SEED, 2020).

No ER, a dinâmica das aulas é baseada nas transmissões ao vivo ou em aulas gravadas previstas para os dias e horários habituais dos encontros presenciais, de modo a promover interação constante entre professor e alunos. Os materiais didático-pedagógicos são previamente elaborados pelo professor da disciplina, utilizando os conteúdos previstos para cada aula, levando-se em conta a evolução ou dificuldade apresentada pela turma ou por cada aluno. As dúvidas, esclarecimentos e reforço dos conteúdos aplicados são realizados em tempo real, pois como as aulas se caracterizam por interações ao vivo, tanto pelo *Google Classroom* quanto pelo *Google Meet*, esta atividade é possível. As avaliações, normalmente são elaboradas, aplicadas e corrigidas pelo professor de maneira automatizada pelo sistema adotado (SAE, 2020).

Ademais, diante das diretrizes para o ER, há que se observar também as consequências que a pandemia da COVID-19 gerou em alunos da Educação Profissional e Tecnológica. Essa modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), tem como objetivo não só a formação de técnicos de nível médio, mas também a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis Médio e Superior (BRASIL, 2008).

Desta forma, a Educação Profissional se apresenta como uma modalidade de ensino, com um ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho e, de acordo com os objetivos estabelecidos, define três níveis da educação profissional: 1. Formação inicial e continuada ou qualificação profissional, destinado a trabalhadores jovens e adultos, independente de escolaridade, com o objetivo de qualificar e requalificar; 2. Educação

profissional técnica de nível médio, para alunos jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio e 3. Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, que dá formação superior, tanto graduação como pós-graduação a jovens e adultos (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, face ao ER decorrente do isolamento social devido a pandemia da COVID-19, as tecnologias digitais se constituíram em ferramentas ainda mais importantes para o desenvolvimento de processos construtivos de aprendizagem na Educação Profissional. Na verdade, muito antes da pandemia, têm auxiliado na criação de espaços de aprendizagem, formas de representação da realidade, para ampliação de contextos e incentivo aos processos cooperativos de produção do conhecimento. Além, favorecem o desenvolvimento do pensamento reflexivo (VALENTE, 1999).

Sobre esta perspectiva, Moran (2000, p. 44) ressalta a importância do computador como um dispositivo agregado as tecnologias no ensino, ao escrever:

Cada vez mais poderoso em recursos, velocidade, programas e comunicação, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias. Produzir novos textos, avaliações, experiências. As possibilidades vão desde seguir algo pronto (tutorial), apoiar-se em algo semidesenhado para complementá-lo até criar algo diferente, sozinho ou com outros.

Entretanto, Valente (1999) assevera que, para que os recursos tecnológicos colaborem com os processos de ensino e de aprendizagem, faz-se necessário que integrem um contexto no qual a interação entre os sujeitos facilite a construção do conhecimento, seja na relação consigo próprio ou com o outro (professor e colegas).

Todavia, o isolamento social imposto pela pandemia e a interrupção das atividades escolares presenciais impossibilitaram a interação pessoal no contexto escolar e também em outros espaços sociais, além de causar impactos pedagógicos, com desequilíbrios de ordem mental e psicológica (SCHIMIDT *et al.*, 2020). Os autores destacam que, o medo de adoecer de COVID-19, afeta a saúde mental das pessoas no contexto desta pandemia, pois a possibilidade de ser infectado e o cenário obscuro que permeia a problemática do tratamento e da imunização da doença, prejudicam o bem-estar e/ou a saúde mental das pessoas. Ainda, a instabilidade do ambiente social, no que diz respeito ao trabalho, à escassez de recursos e suprimentos, problemas financeiros e outras preocupações advindas da condição imposta pela doença e pelo isolamento social, deve ser considerada nociva (SCHIMIDT *et al.*, 2020).

Embora haja escassez de estudos referentes aos impactos mentais e emocionais decorrentes da pandemia da COVID-19, em situações semelhantes com outros surtos infecciosos, como por exemplo, do Ebola em 1995, os sobreviventes relataram que tinham “[...] principalmente medo de morrer, de infectar outras pessoas, de se afastar ou sofrer abandono nas relações com familiares e amigos, bem como estigmatização social” (SCHIMIDT *et al.*, 2020, p. 4).

Ainda, outro fator que afeta a saúde mental das pessoas é o desemprego. Números divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em maio de 2020, apontaram que o nível de desemprego no Brasil entre fevereiro e abril de 2020, atingiu 12,8 milhões de trabalhadores (ROUBICEK, 2020).

Dado este cenário de impactantes mudanças, é igualmente necessário conhecer, analisar e discutir os impactos do isolamento social decorrentes da pandemia da COVID-19 e a implementação do ER, considerando os principais desafios e as percepções dos alunos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estudo de natureza qualitativa, com vistas a analisar a problemática em questão. Nesse sentido, pesquisa bibliográfica auxiliou à constituição de um referencial teórico que contemplasse aspectos conceituais e legais sobre a implementação do ER no Estado do Paraná. Para coleta de dados utilizou-se um questionário elaborado na plataforma Formulários *Google* com o intuito de obter uma visão mais próxima possível da realidade dos alunos.

Os participantes da pesquisa foram oito alunos da Educação Profissional de um Colégio Estadual em cidade na região norte do Paraná, matriculados no Curso Técnico em Administração Subsequente. Dezoito questões integraram o questionário com questões objetivas e discursivas, que possibilitasse os alunos participantes apresentarem sua percepção atual e sua expectativa em relação ao futuro nos campos educacional e profissional, tendo em conta o contexto da pandemia da COVID-19 e o ER.

Considerando a natureza qualitativa dos dados e a problemática a ser investigada, procedeu-se a categorização dos dados, organizados e analisados metodologicamente à luz da Análise de Conteúdo (AC), a qual consiste em uma apreciação crítica das informações/dados coletados, passando pelas etapas de pré-análise, exploração do

material e tratamento dos resultados, com vistas a responder os objetivos da pesquisa (BARDIN, 2011).

Desse modo, os dados foram organizados nessas quatro categorias definidas *a priori*: 1. Percepções sobre a COVID-19; 2. Percepções sobre o Ensino Remoto; 3. Saúde mental na pandemia e 4. Impactos na vida profissional. Os dados analisados por categoria são apresentados e discutidos a seguir.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A categoria 1. Percepções sobre a COVID-19 apresenta-se com as unidades: Conscientização/Humanidade, Cuidados e Reflexões/Mudanças; a categoria 2. Percepções sobre o Ensino Remoto, com as unidades: Ferramentas Tecnológicas, Dificuldades, Aprendizagem e Continuidade; a categoria 3. Saúde mental na pandemia, com nas unidades: Afetação, Mudança de rotina e Viver com segurança e, por fim, na categoria 4. Impactos na vida profissional, foram estabelecidas as unidades: Atuação profissional e Mudanças no mercado de trabalho, as quais subdividiram-se em subunidades, conforme apresentado a seguir.

Categoria 1. Percepções sobre a COVID-19

Esta categoria corresponde as percepções dos alunos da Educação Profissional Subsequente sobre a pandemia da COVID-19, estando subdividida em três unidades: Conscientização/Humanidade, Cuidados e Reflexões/Mudanças. A unidade Conscientização/Humanidade, inicialmente, em indica o perfil dos participantes da pesquisa, cuja faixa etária é de 19 a 28 anos, sendo 62,5% com 19 anos, 12,5% com 21 anos, 12,5% com 22 anos e 12,5% com 28 anos, com preponderância de alunos mais jovens.

Levando-se em conta os excertos do aluno A1: *“Eu acho que o Brasil não tem consciência sobre o tamanho do problema que é o COVID-19 [...]”*, e do aluno A2: *“[...] A PANDEMIA nos tirou coisas básicas como ir ao um super mercado... Mais nos trouxe também humanidade de enxergar o próximo”* e, com base nos conceitos de Schimidt *et al.* (2020), identifica-se uma preocupação quanto à baixa conscientização da população sobre a gravidade da pandemia e a ampliação do sentido de importância em relação as

necessidades do outro. Na unidade Cuidados, os excertos dos alunos: A4: “[...] Uma doença viral, que tem circulado devido à falta de cuidado de muitas pessoas” e A8: “[...] Psicologicamente, no início fiquei bem apavorada, com muito medo, mas depois percebi que realmente, uma nova rotina é necessária, muitos cuidados”; são indicativos de que a pandemia pode ter se agravado pela falta de cuidados de muitas pessoas e a necessidade de uma nova vida com muitos cuidados em relação a COVID-19, o que inclui adaptações na rotina de vida. A unidade Reflexões/Mudanças, é representada por excertos como: A1: “[...] A PANDEMIA nos tirou coisas básicas como ir ao um super mercado [...]”; A3: “A mudança de rotina, me sinto bem psicologicamente”, A6: “Um tempo de reflexão espero que passe logo para voltar a escola o mais rápido possível” e A8: “Fase um pouco difícil, sobre este vírus não imaginava que mudaria completamente a situação do nosso país, em que as pessoas ficariam sem trabalhar por um tempo, mudar a jornada de trabalho [...]”. Considerando aspectos apresentados por Schimidt *et al.* (2020), apesar de uma profunda mudança na rotina dos alunos, todos prosseguem com mais segurança e cuidados em decorrência da pandemia da COVID-19.

Categoria 2. Percepções sobre o Ensino Remoto

A categoria 2 foi subdividida em quatro unidades: Ferramentas tecnológicas, Dificuldades, Aprendizagem e Continuidade, sendo que, a unidade Ferramentas tecnológicas resultou do questionamento aos alunos sobre quais ferramentas estavam utilizando para as atividades escolares no ER. Foram-lhes apresentadas algumas alternativas, com possibilidade de indicarem mais de uma, obtendo-se os seguintes resultados: Internet móvel: 25%; Internet banda larga: 37,5%; Não tem acesso à internet: 0%; Notebook / Computador 25%; Tablet 0%; Celular 100% e Outro: 0%.

Há vinte anos, Moran já afirmava que os recursos tecnológicos podem apoiar o ensino (MORAN, 2000). No caso deste estudo, o cesso a estes recursos, possibilitaram aos alunos um encaminhamento alternativo no contexto da pandemia da COVID-19, no qual o ensino presencial foi suspenso e o ER tornou-se a única forma de dar continuidade ao calendário escolar e o celular foi a principal ferramenta para o desenvolvimento de atividades remotas e acesso de todos os alunos à internet.

Na mesma linha de raciocínio, os alunos foram questionados sobre as ferramentas ou recursos tecnológicos utilizados para acessar o conteúdo das aulas, com apresentação de alternativas pré-estabelecidas, obtendo-se os seguintes resultados: Aula Paraná - pelo

celular: 12,5%; Aula Paraná - pela televisão: 0%; *Google Sala de Aula*: 100%; Grupos de *WhatsApp*: 50%; *Google Meet*: 100% e Atividades impressas: 0%. De acordo com os pressupostos de Moran (2000), identifica-se que todos os alunos utilizaram o *Google Sala de Aula* e o *Google Meet*, como ferramentas para acesso ao conteúdo das aulas e interação com os professores. Destaca-se que nenhum aluno se utilizou de atividades impressas, indicando que a proposta regulamentada pela SEED na resolução nº 1.016 mostrou-se efetiva, uma vez que 100% dos alunos indicaram a utilização do *Google Sala de Aula*, o que sugere que a aceitação do uso dessa ferramenta relaciona-se com a diversidade de recursos que disponibiliza aos alunos ou professores.

Ainda sobre as ferramentas tecnológicas que os alunos mencionaram utilizar, todos foram questionados se as conheciam ou não antes da implementação do ER na pandemia. Os resultados foram: 87,5% não tinham conhecimento anterior e 12,5% conheciam somente o aplicativo *Google Meet*, indicando assim, a precária utilização das ferramentas e dos recursos tecnológicos no ensino presencial anterior à pandemia da COVID-19.

Tendo-se em conta o estabelecido pela SEED (2020), é possível inferir que, não fosse a regulamentação e excepcionalidade do ER, muitos alunos não teriam conhecimento das ferramentas e dos recursos tecnológicos, de forma que, este pode ser considerado um aspecto positivo no contexto da pandemia, pois possibilitou a professores e alunos, mesmo que de forma abrupta, o conhecimento e a utilização de recursos que permitem uma diversidade metodológica. Vale ressaltar ainda, que tais conhecimentos poderão ser aplicados após a supressão da pandemia, no exercício do ensino presencial.

Sobre a unidade Dificuldades, ao serem questionados sobre suas maiores dificuldades na realização das atividades propostas pelos professores no ER, 75% dos alunos, responderam não terem dificuldades e 25% apontaram algumas dificuldades, como: falta de tempo para os estudos e falta de organização nas postagens dos ambientes virtuais de aprendizagem. Somente um aluno apontou a existência de problemas técnicos, conforme indica o excerto de A1: “[...] *O que me incomoda é que o Google Classroom as vezes dá alguns problemas, e ele é meio desorganizado*”.

Nos excertos dos alunos A2: “*As vezes é complicado, tenho minhas dificuldades*”; A4: “*To achando difícil no modo de estudar [...]*”; A5: “*Difícil. [...] Eu não tenho conseguido acompanhar de modo que deveria, pois achei ser uma maneira mais complicada para mim*” e A6: “*Muito complicado porque tem muitas crianças e jovens mesmo com as aulas estão tendo muita dificuldade[...]*”, compreende-se que as dificuldades apresentadas não se relacionam às ferramentas em si, mas a questões pedagógicas e de infraestrutura. Com

base em Valente (1999), os recursos tecnológicos podem ser uma estratégia possível e colaborar com a aprendizagem, porém, é importante considerar o contexto de ensino, adequando os conteúdos à realidade dos alunos.

Sobre a unidade Aprendizagem, ao serem questionados se estão conseguindo aprender os conteúdos nas aulas ministradas no ER, 62,5% consideram que sim e 37,5% apontaram dificuldades de aprendizagem referentes ao conteúdo das aulas que são resumidos ou reduzidos. Outras dificuldades mencionadas foram a instabilidade do sinal de internet e a falta de tempo.

Na unidade Continuidade, a questão era a respeito da possibilidade de continuidade do ER mesmo após o término da pandemia, sendo que, 62,5% consideram desnecessária sua continuidade e 37,5% acharam importante sua manutenção. Os alunos que escreveram ser desnecessária a continuidade do ER, valorizam a importância do contato e da interação social que as aulas presenciais lhes propiciam.

Quanto suas impressões sobre o ER, foi possível identifica-las em excertos como: A7: “[...] *“Tem sido melhor forma para aprendermos, embora tenha algumas coisas que não conseguimos fazer ainda sim é uma ótima opção, e estou achando muito bom [...]”* e A8: “[...] *Mais esse novo ensino tem sido bem interessante”*.

Segundo Valente (1999), para que haja efetividade no uso das ferramentas tecnológicas no ensino é importante haver interação, o que beneficia a aprendizagem construída em ambiente compartilhado por professores e alunos.

Ao serem questionados quanto a importância do professor para aprendizagem, todos os alunos preferem que ele ministre aulas presencialmente, pois há melhor interação com os alunos quando o professor explica o conteúdo e esclarece as dúvidas em sala de aula física, o que corrobora a importância da interação entre os atores à efetividade da aprendizagem. A este respeito, o aluno A3 escreveu: *“Ruim, pois se aprende melhor presencialmente”* e o aluno A8 afirmou: *“Não é a mesma coisa que aula presencial [...]”*.

Categoria 3: Percepções sobre a saúde mental

Esta categoria compreende as percepções dos alunos sobre sua saúde mental, no contexto da pandemia da COVID-19 e do ER, estando subdividida em três unidades: Afetação, Mudança de rotina e Viver com segurança.

No que tange a unidade Afetação, 87,5% não se sentiram afetados e 12,5% afirmaram que sim, conforme o excerto do aluno A5: “[...] *De ter que preocupar todos os dias com quem o filho vai ficar, como vai pagar, pois salário também foi afetado. E mesmo assim continuar na luta sozinha com psicológico todo destruído*”. Schimidt *et al.* (2020), afirmam que, diante do contexto da pandemia da COVID-19, principalmente, devido ao isolamento social, é possível a ocorrência de impactos na saúde mental.

Na unidade Mudança de rotina, 75% dos participantes indicaram mudança em sua rotina e 25% não relataram qualquer mudança, conforme indicam fragmentos das respostas do aluno A4: “*Mudou bastante o modo de viver*”; de A8: “*A pandemia, mudou minha rotina no início já estava sem trabalhar, só que não imaginava ficar sem ter aula presencial [...]*” e do aluno A3: “*A mudança de rotina, me sinto bem psicologicamente*”. Em contrapartida, os excertos dos alunos A1: “*Particularmente não mudou muito na minha vida [...]*”, e do aluno A7: “*Na minha vida não mudou em nada*”, indicam que a mudança de rotina apresentou-se impactou positivamente a vida dos alunos.

Sobre a unidade Viver com segurança, as impressões dos alunos são representadas pelos excertos de A2: “*Eu não parei com meu trabalho, como funcionária da saúde está sendo tenso todos os dias trabalhar... Mais estamos levando da forma mais segura possível...*”, e do aluno A8: “[...] *Psicologicamente no início fiquei bem apavorada, com muito medo, mas depois percebi que realmente, uma nova rotina é necessário, muitos cuidados*”, posicionamentos que indicam de a necessidade dos alunos continuarem suas vidas com mais segurança e cuidados.

Categoria 4: Impactos na vida profissional

Finalmente, os impactos da pandemia e do isolamento social na vida profissional dos alunos, resultou nesta quarta categoria, com duas unidades correspondentes: Atuação profissional e Mudanças no mercado de trabalho, subdividas em subunidades, apresentadas na sequência.

A unidade Atuação profissional, surgiu a partir de alternativas pré-estabelecidas sobre os possíveis impactos da pandemia na vida profissional dos participantes, resultando em: Perda de emprego: 0%; Redução de salário com redução de carga: 12,5%; Redução de horas-extras: 0%; Suspensão temporária de Contrato: 25%; Redução de atividades de microempreendedor: 12,5%; Trabalho remoto: 12,5% e Não foi afetada: 50%. Assim, com base nos pressupostos de Roubicek (2020), identificou-se que 25% tiveram seus contratos

de trabalho suspensos e 12,5% trabalharam remotamente, o que lhes possibilitou o isolamento social. Portanto, mais de um terço dos participantes tiveram sua vida profissional impactada pela pandemia da COVID-19.

No que tange à unidade Mudanças no mercado de trabalho, foram apresentadas alternativas pré-estabelecidas relacionadas às possíveis mudanças, indicando os seguintes resultados: Possibilidades de novos aprendizados e crescimento profissional: 50%; Possibilidades de empreender: 25%; Possibilidades de inovação: 75%; Estagnação: 0%; Desemprego: 25% e Não tenho perspectivas 0%. Tendo em conta estudo de Roubicek (2020), é possível inferir que, apesar das dificuldades decorrentes da pandemia, os alunos se mostraram motivados e com vontade de aprender, de inovar, de crescer profissional, de empreender, sendo que, embora 25% estivessem desempregados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado com a proposta de conhecer a realidade, mesmo que parcialmente, de alunos da educação profissional subsequente, a partir de suas percepções e expectativas em relação aos campos educacional e profissional, no contexto da pandemia da COVID-19.

As alterações no cotidiano dos alunos com relação ao isolamento social impactaram em mudanças e, diversos campos de suas vidas. Nesse sentido, com relação à compreensão da pandemia na percepção dos alunos, foi possível inferir que entendem a gravidade da COVID-19.

Dentre as alterações da pandemia com relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos, considerando o Ensino Remoto implantado emergencialmente pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, identificou-se que apesar das dificuldades com esse formato de ensino, a maioria dos alunos manifestou estar conseguindo aprender os conteúdos nas aulas ministradas remotamente.

No entanto, apesar disso, a respeito da continuidade do ER após o término da pandemia, os alunos manifestaram por sua descontinuidade, porém, não descartaram sua utilização como uma ferramenta metodológica alternativa atrelada à presença física do professor em sala de aula, como diversificação metodológica, em apoio ao ensino presencial.

Com relação aos impactos na saúde mental dos alunos, foi possível constatar que não houve indícios de impactos negativos, no entanto foram identificadas alterações comportamentais, apresentando-se mais cuidadosos e seguros, frente as mudanças significativas em sua rotina devido aos riscos de adoecimento pela COVID-19.

Em relação aos possíveis impactos na vida profissional dos participantes desta pesquisa, tendo-se em conta que o mercado de trabalho no Brasil foi bastante afetado, constatou-se que cerca de um terço dos alunos, sofreram impactos negativos em sua vida profissional. Tais impactos consistiram na perda do emprego ou na necessidade de adaptação de sua atividade profissional em razão do isolamento social. Entretanto, mesmo considerando a gravidade da pandemia da COVID-19, os alunos informaram que se sentem motivados e com vontade de aprender, de crescer profissionalmente, de empreender e inovar.

Desse modo, compreende-se que esse estudo possibilitou uma reflexão acerca das alterações implantadas abruptamente, em função do caráter de urgência da pandemia. As mudanças ocorreram de maneira repentina e as discussões nesse âmbito, realizadas nesse estudo, demonstraram-se relevantes, uma vez que, a partir dessas reflexões é possível delinear outras estratégias que possam melhorar o ensino remoto, no contexto da pandemia.

Dentre as contribuições identificadas, destacam-se a possibilidade de verificar a percepção dos alunos a respeito da sua própria aprendizagem e adaptação no Ensino Remoto e os reflexos da pandemia em sua vida profissional. Destaca-se também a importância da ampliação de pesquisas sobre essa problemática, sobretudo considerando também a percepção dos professores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d2208.htm. Acesso em: 29 out 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 29 out 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 23 out. 2020.

EBC. **A educação em tempos de pandemia: realidade e desafios. 2020. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/sem-censura/2020/04/educacao-em-tempos-de-pandemia-realidade-e-desafios>.** Acesso em: 29 out 2020.

MEC. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, 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. Disponível em: in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872?fbclid=IwAR3xTw-0LFTqYI_sEpOdShr__9VZDuej9z42ng3S_Vh54tUesHZcNTuKgcU Acesso em: 16 dez 2020.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

OPAS, Organização Pan-Americana da Saúde. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia.** Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em 20 out. 2020.

ROUBICEK, Marcelo. **Os números que mostram o impacto da pandemia no emprego.** 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/05/28/Os-n%C3%BAmeros-que-mostram-o-impacto-da-pandemia-no-emprego>. Acesso em: 29 out 2020.

SAE. **O que são aulas remotas?** 2020. Disponível em: <https://sae.digital/aulas-remotas/>. Acesso em: 29 out 2020.

SCHIMIDT, Beatriz *et al.* (2020). Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia** (Campinas), 37, e200063. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v37/1678-9865-estpsi-37-e200063.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SEED, Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. **Resolução Seed nº 1.016 - 03/04/2020 - Regime especial - aulas não presenciais.** Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da

pandemia causada pelo COVID-19. Curitiba – PR: SEED, 2020. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf. Acesso em 20 out. 2020.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp, 1999.

CAPÍTULO 22

PROFESSORES EM PROCESSOS DE RESILIÊNCIA FRENTE ÀS AULAS NÃO PRESENCIAIS

JANETE HICKMANN

Rede de Ensino Municipal de São Leopoldo - RS

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

SALETE PEREIRA ZANELLA

Universidade Federal de Pelotas - UFpel

MÁRCIO DA MOTA MACHADO FILHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

JOEL DE ALMEIDA NUNES

Universidade Luterana do Brasil, ULBRA

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

MARIA JOSÉ BALTAR DE AZAMBUJA

Escola Municipal Especial de Ens. Fund. Profª Lygia Morrone Averbuck - RS

PATRICIA ARAUJO TAVARES

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC

DAIANE MAIRA SOCCAL

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

RESUMO: Neste ano de 2020, o espaço escolar ficou marcado por desmarcações. As marcas estão sendo fixadas com ou sem condições dentro de moradias. O corpo docente e discente teve que adaptar-se repentinamente à nova situação de aulas remotas a partir de suas residências, encontrar estratégias para driblar o desprovimento de ferramentas digitais, acesso à internet ou mesmo o funcionamento inadequado da mesma. Uma experiência única para quem teve que aprender a aprender, ensinar e apropriar-se de um aparato digital em meio às circunstâncias atuais de isolamento social em virtude da pandemia do Coronavírus. Deste momento atípico surgirão literaturas como esta que tratará sobre possibilidades, insuficiências e resiliência em conjunturas inabituais. Possibilidades que nem todos conseguiram ver com a sua lente manchada, ofuscada, pelo contexto familiar em que se encontra, tanto físico, como em relação ao seu funcionamento, espaço físico, assim como pelo financeiro ou pelo âmbito educacional (rede pública) ou ainda por apresentar limitações, fragilidades, privações, ausências. O desafio maior foi ser resiliente, tendo a capacidade de enfrentar, amadurecer, aprender com os obstáculos, as adversidades familiares encarando as situações de uma nova maneira, analisando e buscando entender as razões desta vivência ímpar desenvolvendo habilidades como flexibilidade, otimismo saindo fortalecido e com aprendizados diversos na composição desta temporada de ensino e estudos em casa. Nesta proposta retrataremos principalmente o desdobramento dos educadores da área da informática, professores (as) que tiveram que rapidamente

aprender e ensinar, pois não possuíam toda a sabedoria necessária às mudanças no ensino para assessorar o grupo de colegas, relatando experiências vividas observando a capacidade de resiliência.

PALAVRA-CHAVE: Resiliência digital; educação docente; habilidades; competências.

ABSTRACT: In this year of 2020, the school space was marked by deselection. The marks are being fixed with or without conditions inside houses. The teaching and student body had to suddenly adapt to the new situation of remote classes from their homes, find strategies to circumvent the lack of digital tools, access to the Internet or even the inadequate functioning of it. A unique experience for those who have had to learn, teach and appropriate a digital apparatus in the midst of the current circumstances of social isolation due to the Coronavirus pandemic. From this atypical moment will emerge literatures like this one that will deal with possibilities, insufficiencies and resilience in unusual situations. Possibilities that not everyone has been able to see with their lens stained, overshadowed by the family context in which they find themselves, both physical and in relation to their functioning, physical space, as well as financial or educational scope (public network) or because they have limitations, fragilities, privations, absences. The biggest challenge was to be resilient, having the ability to face, mature, learn from obstacles, family adversities, facing situations in a new way, analyzing and trying to understand the reasons for this unique experience, developing skills such as flexibility, optimism, and with diverse learning in the composition of this season of teaching and studying at home. In this proposal we will portray mainly the unfolding of the educators in the area of computer science, teachers (as) who had to quickly learn and teach, because they did not have all the necessary wisdom to the changes in teaching to assist the group of colleagues, reporting experiences lived observing the capacity of resilience.

KEYWORD: Digital resilience; teacher education; skills; competencies.

1. INTRODUÇÃO

Em virtude da pandemia mundial do Coronavírus que se proliferou no Brasil em março de 2020, as aulas presenciais foram canceladas. O Ensino Remoto Emergencial surgiu. Nesta vivência diferente, focaremos na direção de citar experiências de professores sobre a sua resiliência ou não em contextos familiares em meio à segregação social, ao enclausuramento relatando os desafios e processos que afloraram. Primeiramente os professores em geral, e principalmente os que são da área da informática na rede pública, tiveram que aprender ensinar e apropriar-se de um aparato digital de modo relâmpago e ainda à distância por motivo das circunstâncias atuais de isolamento social.

Em seguida, experienciaram a necessidade de encontrar estratégias para driblar o desprovimento de ferramentas digitais, acesso à internet ou mesmo o funcionamento inadequado da mesma, pois muitos não dispunham de condições financeiras para adquirir os instrumentos necessários para aderir às aulas não presenciais ou residem em local que a internet não flui de maneira apropriada para o ensino à distância.

Neste contexto, será abordado sobre as possibilidades, insuficiências, limitações, fragilidades, ausências, capacidade de adaptações, flexibilizações, mantendo-se estruturado perante as situações estressantes em ambientes de trabalho incomuns, numa conjuntura com demais pessoas da família ao redor, crianças, tendo que dar conta do trabalho doméstico e preparo das refeições. Aqui se fala de resiliência, não de persistência,

ou seja, apontaremos para o aprendizado e reestruturação. Não sobre persistir ou desistir simplesmente.

2. DESENVOLVIMENTO

No início do ano letivo de 2020, havia aulas presenciais como sempre houve no decorrer dos anos desde que conhecemos a instituição formal de ensino da rede regular pública. No entanto, com a multiplicação do agente responsável pelo vírus Coronavírus, o SARS-COV-2, encerrou-se o ensino por meio físico. Já em março, com poucos dias de estudos, tivemos que nos proteger ficando cada um em suas residências.

Diante dessa epidemia e das transformações ocorridas em todos os setores da sociedade, tornou-se necessário que a educação acompanhasse essas mudanças passando a introduzir e utilizar mais o uso das tecnologias, da comunicação e informação em relação ao contato com os alunos (as) e famílias atendidas anteriormente nas escolas.

Professores (as) precisaram adaptar seus Planos de Trabalho.

A utilização de ferramentas tecnológicas no ensino remoto emergencial propôs uma nova relação entre educadores e educandos, entre cada um destes e seus familiares. Isto, pois, o ambiente escolar foi para dentro de casa. Dentro de casa onde tudo está acontecendo ao vivo e a cores. Nem sempre a cores, às vezes em preto e branco, como parte do relato deste trabalho.

As alterações em nossa rotina, o momento estressante de confinamento e a sobrecarga dos professores (as), falta de equipamentos tecnológicos destes e local adequado para planejamento das aulas, para concentração, falta de capacitação específica para o ensino remoto, além das incertezas levaram muitos a ter que desenvolver a resiliência nesta ocasião crítica. Alguns docentes conseguiram, outros não, outros ainda tentaram, mas tentar significa possibilidade e não certeza de conseguir. As lutas são mais importantes do que as vitórias.

Na caminhada aprende-se, evolui-se. Quem vence, nem sempre caminha. Às vezes tinha auxílio. Não dizemos que ter um auxílio num ponto difícil da vida seja desconstruído, porque todos nós seres humanos necessitamos de um apoio de vez em quando. Isso nos torna mais humanos. Isso demonstra o nosso lado humano. Nem todos têm uma família ou condições financeiras que oportunizem um amparo, uma amenizada no sofrimento, uma colaboração na reorganização externa para diminuir a sobrecarga e ter um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem em meio a turbulências. A construção da resiliência se dá naqueles que encontraram pedras no caminho e mesmo assim se remodelam,

reformulam, se renovam. Um apoio afetivo e a interação com o meio na qual o sujeito vive é fundamental, é a base para nosso equilíbrio. No caso dos autores conhecidos da pedagogia e psicologia nos trazem reflexões importantes, entendemos que:

Tanto na Teoria de Piaget – Construtivismo, no Sócio-interacionismo de Vygotsky como na Teoria de Wallon, as interações – com objetos, com pessoas, com o meio -, são imprescindíveis para o desenvolvimento do ser humano. Para Piaget, “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (DANTAS, 1992 p.11).

Para Vygotsky, “a história da sociedade e o desenvolvimento humano caminham juntos’, sendo o conhecimento internalizado e transformado pela criança através da sua interação ou trocas sociais com as pessoas que a rodeiam”. (LAKOMY, 2003 p.38).

Para esses autores, assim como para Wallon, a Afetividade é elemento intrínseco do processo de desenvolvimento, mais especificamente da aprendizagem, o que acontece não só na escola, mas na família, na rua, nos momentos de diversão. (BARBOSA, 2020).

Nesse contexto, a boa interação com o meio, torna o desenvolvimento humano mais qualitativo. Em momentos de estresse, mudanças, a construção disso traduz além da ponta do iceberg, toda a massa de gelo antes encoberta.

Uma das questões presentes atualmente para desenvolvermos a resiliência, é a organização do dia a dia. Dar aulas virtuais demanda bem mais tempo. E tempo é o que quase não se tinha, pois além do trabalho de planejar aulas, do ensino-aprendizagem, das reuniões, das lives, dos cursos, do preenchimento de planilhas, do contato virtual com alunos e famílias pela Plataforma, por vídeo chamado, por whatsapp, pelo Zoom, Teams ou Meet, docentes necessitaram fazer trabalhos domésticos e preparar refeições, além de cuidar dos filhos e filhas em casa. As domésticas tiveram que ser dispensadas para não ter entra e sai.

Entretanto, a orientação era diminuir as aglomerações. Com essas e outras mudanças repentinas, alcançando àqueles pertencentes às redes de escolas, principalmente as públicas, com o despreparo e com escassez de instrumentos, fazem a qualidade no ensino ser colocada em xeque, o que é a grande preocupação do professorado.

O jornal do Comércio fala sobre essas questões:

Falta de capacitação e de estrutura são exemplos dos contratempos que os professores enfrentam para preparar aulas remotas. Essas adversidades, juntamente com outras questões, certamente influenciam na qualidade do ensino. Além disso, os estudantes têm que lidar com a falta de acesso à internet e aos materiais oferecidos, a dificuldade de organizar uma rotina fora da escola e, ainda, a necessidade de estudar e realizar as atividades sem o auxílio de um professor. (GIRARDI, 9 de dezembro de 2020).

A análise do autor, neste sentido, faz-se pertinente. Uma vez que, os professores tiveram inclusive que pensar em uma perspectiva extensa que englobe alunos que conseguem acessar a plataforma Classroom, que foi a aderência no município da qual situamos o referido trabalho, e os que não conseguem, disponibilizando materiais impressos para retirada na escola com dia programado e utilização de proteção física (máscaras, protetores faciais, álcool gel,). Um desafio enorme para os ensinantes, pois além de a maioria não estar com o conhecimento virtual alinhavado, ainda encontraram dificuldades como as já mencionadas de estruturação de tempo, espaço, ferramentas, ambiente.

Ademais, a inexistência do olho no olho, da proximidade professor X aluno, que fora remetida através de uma tela ou do espaço de distanciamento físico entre ambos no momento de buscar suas atividades na escola, principalmente nas relações cujos envolvidos são professores que não tiveram a oportunidade de desenvolver a competência da sensibilidade, da afetividade comprometendo ainda mais o vínculo, a aprendizagem, “O processo ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor: sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo, é um elemento importante para aumentar a sua eficácia, bem como para a elaboração de programas de formação de professores.” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 12). Além disso, também podemos averiguar os fundamentos de Wallon na articulação entre a aprendizagem, cognição e a emoção (BEZERRA, 2006).

É examinada, atentamente, a competência ligada à dimensão afetiva. Essa competência, que pertence ao domínio da ética, segundo Os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 1999) parecem estar ligados à afetividade porque tem por objetivo o respeito mútuo, o diálogo, a solidariedade, o reconhecimento e o respeito à diversidade. Como assinala Toro (2002), a afetividade está ligada estreitamente à ética e constitui um dos seus principais componentes. Para ele, os fatores que integram a afetividade são a capacidade de identificação, a abertura à diversidade, o altruísmo e a capacidade de estabelecer laços e relações. De maneira idêntica, Martin e Briggs (1986) incluem o comportamento moral e ético entre os componentes da afetividade. Assim, quando o documento governamental trata da solidariedade e da rejeição da discriminação, podemos compreender que ele evoca, de maneira implícita, a afetividade. (RIBEIRO, 2010, p. 407).

E ainda lemos na monografia com o título: *Relação professor/aluno: importância dos vínculos afetivos ao processo de ensino aprendizagem*, no site Brasil Escola:

Afetividade significa expressão de sentimentos, anseios, intenções, etc. Assim sendo, quando o aluno não sente sentimentos positivos pelo ambiente escolar (como vontade de estar presente ali, de adquirir conhecimento, de sanar

dificuldades), ele estará comprometendo seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, em razão de que esses aspectos estão intimamente interligados. Em vista disso, é essencial que haja no ambiente de estudo, a presença de sentimentos afetivos entre professor e alunos. (QUEIROZ, 2020, BRASIL ESCOLA).

Para os educadores conseguirem reestruturar-se diante dessa circunstância, foi importante estarem atentos a novas emoções, pensamentos, comportamentos e assim tendo mais visão para administrar suas ações. Muitos profissionais da rede de ensino tiveram que buscar atendimento psicológico e psiquiátrico. Vários fatores percorriam as emoções, o raciocínio. Questionamos-nos internamente: Será que as aulas retornarão presencialmente em 2020 sem os devidos cuidados? A tensão era grande. O nervosismo começou a tomar conta do ambiente familiar. Tudo o que antes as educadoras resolviam com um pensamento rápido, se atrapalhavam pela angústia, pelo medo de pegar o vírus.

3. SISTEMATIZAÇÃO

Vale mencionar que para minimizar toda problemática, foram construídos protocolos sanitários. Mas para segui-los, seria necessário o comprometimento de todos, desde famílias, equipe escolar, professores, equipe de higienização e iniciativas do poder público com verbas para compras de material protetivo ao vírus. Com o cenário posto, era necessário manter a calma e desenvolver a resiliência. Mas nem todos os indivíduos funcionam da mesma maneira.

No que tange o fim do ano letivo supracitado, afirmamos que, não houve a possibilidade real de retorno presencial, pois no final deste período as cores das bandeiras que marcavam o perigo de proliferação do vírus e a falta de leito nos hospitais, estavam com cores vermelha e preta, ou seja, risco alto de contágio e internações pelo Covid-19. Com este indicador professores(as) continuaram seu trabalho online, somando afazeres domésticos, preparo de refeições e o cuidado com filhos(as). Não foi fácil. Em algumas cidades houve casos até de internação psiquiátrica e muitas separações de casais, principalmente pela sobrecarga de trabalho feminina, o que se compara à forte cultura machista ainda presente nos tempos atuais.

Têm homens que já valorizam sua esposa, entendem que mesmo não recebendo o mesmo, nem conseguindo contribuir de forma igual no pagamento das contas familiares, o trabalho dela é importante para o “eu” dela. Outros ainda precisam evoluir mais para a mulher respirar. Professoras mulheres e com filhos(as) pequenos(as) em casa têm os meus aplausos neste ano e devem ter os aplausos de toda a humanidade. Sim, mulheres de

outras profissões também, que tiveram que suportar praticamente sozinhas o peso de dar conta de tudo. Mas aqui falamos especificamente da docência, que já é uma profissão que demanda dedicação intensa, ainda mais porque normalmente os profissionais do ramo se obrigam a abraçar dois turnos em função do baixo salário.

Retratando um pouco do que foi este período estressante para as professoras, podemos pensar numa esfera familiar de professora-esposa com pelo menos duas crianças em casa, gêmeas, usando fraldas, tomando mamadeiras, com horário fixo de refeições, todas feitas sempre recentemente para manter as vitaminas e nutrientes dos alimentos, com a preocupação mantida sobre a saúde das prematuras através de uma alimentação saudável.

Além dessa parte de alimentação, necessitando de mediações de conflitos pela fase egocêntrica na qual se encontram (dois anos e meio) e intervenções no campo dos estímulos cognitivos. Em meio a reuniões, planejamentos, resolução de problemas de cadastro na Plataforma, sanarem dúvidas de colegas e alunos, elaboração de tutoriais, preenchimento de planilhas, a professora precisou encontrar meios para desempenhar sua função docente, cuidar do lar e das crianças. Marido ajudava dentro de suas possibilidades em função de seu trabalho que continuou fora do ambiente da residência.

No centro da situação, com as crianças querendo atenção, iniciando uma brincadeira de subir em cima dos ombros da mamãe, mamãe ligada concomitantemente nas filhas, na reunião, quer dizer, nas reuniões (uma de cada escola, tanto com celular como no notebook, como com os olhos nas panelas do fogão e os ouvidos na máquina de lavar roupas). E depois, ainda lembrar tudo o que foi dito, pois não se tinha tempo para anotar no ato. Na essência da mulher tem essa força, essa habilidade.

Tanto se falou em habilidades este ano. Desenvolver habilidades nos alunos. Mas as habilidades nas professoras também foram avançadas, de realizar muitas funcionalidades de uma só vez, de aprender sobre tecnologia, ainda mais as professoras da área da informática, que eram a esperança das demais no entendimento das novas ferramentas virtuais a serem utilizadas nas aulas remotas. Mas diante dessa tempestade, como as professoras-mães conseguiram ter êxito? Tiveram saídas?

Sem dúvida, diversas saídas. Digamos o essencial, o mínimo, para que pudéssemos prosseguir, como por exemplo, parar, respirar, orar, agradecer, dormir tarde, acordar cedo, ou nem dormir atendendo as crianças, organizando material pedagógico, tentando pensar naquilo que era prioridade, tendo apoio ou não da família, amigos virtuais e da sua escola. Para isto há possibilidades, como foi proposto uma terapia em grupo por uma das escolas

municipais por onde esta educadora leciona, com participação e direcionamento pelas Psicólogas da rede. Abaixo, um embasamento de que a escola pode ajudar nisso publicado no site da Nova Escola:

Há uma ideia geral de que é responsabilidade de cada um administrar as próprias emoções. Considerando que a escola é um espaço propício para o aprendizado, troca entre pares e desenvolvimento pessoal, seria interessante que diretores, coordenadores pedagógicos e outros gestores incentivassem os professores a desenvolver a resiliência como uma das habilidades socioemocionais. Isso pode ser feito priorizando essa habilidade como parte do treinamento de professores e explorando seu desenvolvimento em reuniões pedagógicas. Se os professores precisam se adaptar às mudanças trazidas pelo advento da tecnologia e se manter emocionalmente equilibrados para lidar com os desafios da profissão, a base desse processo deve se fundamentar nos aspectos emocionais e de bem-estar dentro do ambiente profissional. (D'AGOSTINI, 2019, NOVA ESCOLA).

Num momento como este, há de se ir além, pensar em amparar seus profissionais, como foi dado o suporte, pois a maioria ficou com sua rotina desestruturada.

Outro aspecto que sacudiu a habilidade de resiliência foi o confinamento e as incertezas. O confinamento vai contra a característica do ser humano de interação, de contato social, da essência humana. Mas era um momento que carecíamos de recolhimento. Foi um ano de aprendizagens diferentes. Nem tanto do conteúdo escolar, mas de aprimorar a resiliência, aprendizado ao valorizar as coisas simples, onde realmente temos a felicidade. Viagens foram canceladas, carros de luxo tiveram que ficar trancados nas garagens, maquiagens nem eram mais lembradas. Momento de refletir: as selfies e curtidas nas redes sociais não eram mais tão valorizadas. A cabeça estava voltada ao resgate do valor da vida, à pesquisa pela vacina, busca por novas e sérias informações sobre prevenção e cuidados, à reorganização da rotina, a cancelamentos de compromissos presenciais, enfim,... Inclusive ao luto. Aqui está uma publicação para nos dar um apoio, fazer pensar e tranquilizar, como nos dá dicas o site CNSD (Colégio Nossa Senhora das Dores):

Estamos retomando nossas aulas on-line, já que devido à evolução da pandemia de COVID-19, os órgãos competentes determinam a continuidade do isolamento social e, conseqüentemente, a permanência do fechamento das escolas. Ainda não sabemos ao certo quanto tempo essa medida irá persistir, portanto precisamos nos manter resilientes, fazendo o nosso melhor. (MIRANDA, 2020, CNSD).

Explicam também sobre ser otimistas, aprender a ter controle emocional, manter a organização, ter fé, a sair de crises mais fortalecidas (as), a prestar atenção aos nossos pensamentos, emoções e comportamentos. Ponderando, é importante o estabelecimento de uma rotina porque as residências são cheias de distrações, além de atualmente ser

muito inteligente eleger prioridades. Anotar afazeres e compromissos. Isso auxilia a ter boas noites de sono.

Tentar estabelecer alimentação saudável, atividade física ou pelo menos não aderir ao sedentarismo, movimentar-se. Podemos estar em uma reunião no celular e aproveitar para caminhar dentro dos nossos lares. A criatividade precisa ser restaurada. Para lembrar de hidratar-se, vale bilhetes pela moradia ou colocar o despertador. Lembre-se de que a água, a atividade física, o sono tranquilo, o relaxamento, o alongamento, um banho com carinho em você mesmo (a), uma gargalhada no espelho, previne inúmeras doenças. Nosso corpo fica mais resistente. É o presente nestas incertezas que vivemos.

É fundamental também apostar em consultas psicológicas e psiquiátricas de preferência virtuais, quando possível. Inclusivamente, diálogos com amigos (as) canalizam os anseios, medos, nos permitem ponderar decisões, dividir e crescer. Percebemos no dia a dia que o mais significativo, marcante e que está derivando flores e frutos, foram às relações afetivas construídas antes e durante o delineamento de espaço social e o autocuidado conosco (MUNIZ, 2010). Para este sucesso, usamos muito a cognição. Pensar sobre, parar para respirar antes de enviar uma resposta, pois para sermos completos, não somos apenas racionais, nem emocionais, mas os dois campos ligados, interligados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir destes relatos, há de se refletir e concluir que são necessários os professores(as) trabalharem a resiliência principalmente nestes tempos de aulas remotas emergenciais, para não adoecer emocionalmente e para conseguir cumprir seu propósito de ensinar e dar um amparo ao alunado, além de ter êxito no seu papel de mãe, mulher, esposa, dona de casa.

Na maioria das relações entre professores e alunos constatou-se o enriquecimento dos vínculos, o desenvolvimento de habilidades dificilmente aprimoradas anteriormente. O aluno não teve espaço para indisciplina. O destaque de 2020 foi para as habilidades e competências, não somente para conteúdo. Notou-se que professores (as) planejaram aulas juntos (as) virtualmente, o que dentro da escola não se tinha tempo disponível por um destes profissionais sempre estar com turma naquele momento em que o (a) outro (a) estava em planejamento.

Para desenvolver o equilíbrio emocional frente ao enclausuramento, ao medo de

contrair o vírus, à sobrecarga, às incertezas, ao aprendizado em relação a dar aulas online, ao nervosismo de não conseguir, além de dar conta de uma porção de tarefas domésticas, filhos(as), alimentação, atividade física, é imprescindível treinar a resiliência. Com este foco, os docentes conseguirão, em boa parte, não só sobreviver a este caos, mas também aprender a viver de um modo diferente, percebendo o que não perceberia dentro das paredes da sala de aula, descortinado agora pela pandemia: que a chave para não ficar doente e desenvolver uma aprendizagem efetiva está na afetividade com limite. Afetividade respeitando o distanciamento. Afetividade com seus alunos, com seus pares, com sua família e com seus amigos virtuais traçando o seu limite de suporte de carga, de pressão, de cobranças dentro e fora de casa, dividindo e/ou distanciando-se de quem não quer compreender, de quem não se esforça em ajudar uma professora em tempos de aulas remotas emergenciais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Iraci Pereira. **A Importância da Afetividade para uma Aprendizagem Significativa**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-afetividade-para-uma-aprendizagem-significativa.htm>. Acesso 10 dez 2020.

BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henry Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistêmica**. UFRS, 2006. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1219> Acesso 04 jan 2021.

BRASIL. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf> Acesso em: 05 jan 2020.

D'AGOSTINI, Ana Carolina C. Resiliência na escola traz desafios (mas também muitas possibilidades). Site Nova Escola, 07 de Fevereiro de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15537/resiliencia-na-escola-traz-desafios-mas-tambem-muitas-possibilidades> Acessado em 08 dez 2020.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

GIRARDI, Yasmim. Alunos, pais e professores relatam dificuldades com modelo de ensino a distância. **Jornal do Comércio**, Porto Alegre, 09 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://cnsdbh.com.br/2020/06/26/mantendo-a-resiliencia-durante-o-periodo-de-aulas-remotas/>. Acessado 08 dez 2020.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: FACINTER, 2003.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso. acesso em: 04 jan 2021.

MARTIN, B. L.; Briggs, L. J. (1986). **The affective and cognitive domains: integration for instruction and research**. New Jersey: Educational Technology Publications.

MIRANDA, Patrícia do Carmo. **Mantendo a resiliência durante o período de aulas remotas**. Site Colégio Nossa Senhora das Dores. Disponível em: <https://cnsdbh.com.br/2020/06/26/mantendo-a-resiliencia-durante-o-periodo-de-aulas-remotas/> Acesso em 04 jan. 2020.

MUNIZ, Caroline Saback. **A influência da relação afetiva no processo de escolarização**, 2020. Disponível em: <http://espaopsicopedagogico.blogspot.com/2010/01/influencia-da-relacao-afetiva-no.html> Acesso em 08/12/2020.

NUNES, Vera. **O papel das emoções na Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

QUEIROZ, Francisco de Assis. (Publicou). **Relação professor/aluno: importância dos vínculos afetivos ao processo de ensino aprendizagem**. 2020. Site Brasil Escola. Disponível em: https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/relacao-professor-aluno-importancia-dos-vinculos-afetivos-ao-processo-de-ensino-aprendizagem.htm#indice_3 Acessado em 08 dez. 2020.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Estudos de Psicologia**. (Campinas), vol.27 no. 3, Campinas July/Sept. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300012 Acesso 08 dez. 2020.

SALLA, Fernanda. **O Conceito de afetividade de Henry Wallon**. Nova Escola, 2011. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon?gclid=Cj0KQCQiA88X_BRDUARIsACVMYD91OCCRLRGSc01fQDzUthJYU8SbNhLV0g4UY8dRfjqnJEV6s23oV8aAk4CEALw_wcB Acesso 05 jan. 2020.

TORO, Rolando. **Biodanza**. São Paulo: Olavobrás/EPB, 2002.

CAPÍTULO 23

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E O ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

FERNANDO ICARO JORGE CUNHA

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

LUCIANA MARTINS VIEIRA

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - RS

MARIA JOSÉ BALTAR DE AZAMBUJA

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - RS

REJANE MARQUES ALVES

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - RS

MÁRCIO DA MOTA MACHADO FILHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

ANDRIELLI VILANOVA DE CARVALHO

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

PATRICIA ARAUJO TAVARES

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

SALETE PEREIRA ZANELLA

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

FRANCISCO MESQUITA SANTOS

Professor da Secretaria Municipal de Educação de Tarauacá - AC

RESUMO: A mudança do ensino presencial para o ensino remoto tem sido desafiadora tanto para os docentes quanto para os alunos, particularmente para os alunos com deficiências, que necessitam do auxílio de seus professores e familiares para a realização e entendimento do que lhe é proposto pela escola. Para garantir o direito à educação de alunos da educação especial o Conselho Nacional de Educação, emitiu pareceres dispendo sobre a garantia de ensino remoto desses alunos, durante o período de pandemia pelo coronavírus (COVID-19). Assim, todos os integrantes da comunidade escolar tiveram que se adaptar, abraçar a tecnologia como ferramenta pedagógica, descobrir uma maneira de manter o vínculo, os laços afetivos e garantir a aprendizagem do público alvo da educação especial, conforme relatam as docentes que fazem parte deste estudo.

PALAVRA-CHAVE: Ensino Remoto; Educação Especial; Tecnologias

ABSTRACT: The change from face-to-face to remote teaching has been challenging for both teachers and students, particularly for students with disabilities, who need the help of their teachers and family to achieve

and understand what is proposed by the school. To guarantee the right to education of special education students, the National Education Council issued opinions providing for the guarantee of remote education of these students, during the pandemic period by the coronavirus (COVID-19). Thus, all members of the school community had to adapt, embrace technology as a pedagogical tool, discover a way to maintain the bond, affective bonds and ensure the learning of the target audience of special education, as reported by the teachers who are part of this study.

KEYWORDS: Remote Education; Special education; Technology

1. INTRODUÇÃO

Este relato é fruto das experiências de educadoras de uma escola pública municipal de educação especial do município de Porto Alegre, a respeito do ensino remoto para os alunos com deficiências.

A escola a que nos referimos tem 31 anos de trabalho com crianças e jovens com deficiência dos 0 aos 21 anos de idade, oriundos de diferentes bairros da nossa cidade, promovendo desde a estimulação precoce até a preparação para o mundo do trabalho através de práticas pautadas no respeito à diversidade e à inclusão.

Iniciamos o ano letivo de 2020, no mês de fevereiro de forma presencial, tudo transcorria dentro da normalidade até que em 11 de março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente o Novo Coronavírus (COVID-19) como uma pandemia.

Uma das recomendações da OMS, foi o distanciamento social com a consequente suspensão das aulas em todo o território nacional e em todas as modalidades de ensino. Assim, em 18 de março às aulas na escola foram suspensas e nos encontramos diante do desafio de reaprender a ensinar.

O setor educacional foi atingido em cheio, tendo que fechar as portas das escolas físicas e nós, professores da educação especial, tivemos que promover adaptações nos planejamentos a fim de que os alunos mesmo distantes tivessem seus direitos de aprendizagem assegurados.

Analisando o cenário atual selecionamos algumas pautas que emergem desta construção teórica. Entre elas, destacamos a importância de se perceber que a missão da escola mudou, que é preciso focalizar o indivíduo e que o ensino por meio de recursos virtuais deve ser visto com tranquilidade, pois, de forma alguma substituem o professor, pelo contrário, sua mediação principalmente em se tratando de alunos especiais faz toda a diferença.

2. ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO REMOTA

No ensino não presencial a equipe gestora das escolas deve assegurar que todos os alunos tenham acesso às atividades propostas para serem realizadas remotamente, disponibilizadas por meio digital ou impressas. Nesse contexto lidamos com outra forma de inclusão, a digital.

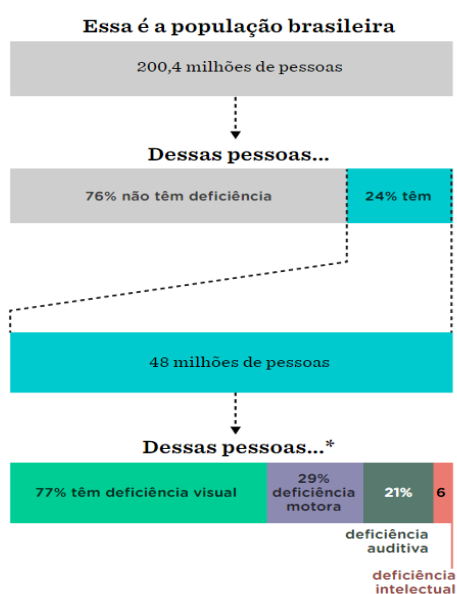
O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2014, s.p.).

Entretanto, o acesso à informação, que deveria ser direito de todos, não é homogêneo, podendo ser organizado hierarquicamente crescendo conforme o patamar de poder aquisitivo, criando barreiras à educação do aluno com necessidades educacionais especiais.

Para a eliminação de barreiras na web que atingem, principalmente, pessoas com deficiências, ainda é necessário dimensionar os afligidos por essas dificuldades: só no Brasil, 45,6 milhões de pessoas (24% da população) enfrentam esse tipo de barreira, de acordo com o Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Apresentamos a seguir um infográfico detalhado, dimensionando e englobando o acesso de pessoas com deficiência à educação, (Figura 1).

Figura 1 - Infográfico



FONTE: Adaptado de <<https://bit.ly/3e34zUf>>. Acesso em: 27. nov. 2020.

A partir deste infográfico, é possível mensurar a quantidade expressiva de pessoas com deficiência no Brasil, logo, fica exposto que são necessários ajustes que visem resguardar os direitos de inclusão dessas pessoas, no ensino remoto, durante a suspensão das aulas presenciais nas escolas brasileiras.

3. RECOMENDAÇÕES DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL DURANTE O ENSINO REMOTO

Diante do contexto de enfrentamento da pandemia provocada pelo novo coronavírus, o Conselho Nacional de Educação (CNE), emitiu o Parecer CNE/CP nº 11/2020 que dispõe sobre “Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, no contexto da Pandemia”.

O referido Parecer propôs orientações para o atendimento de todos os estudantes, incluindo o público da Educação Especial, algumas das quais foram consideradas discriminatórias, sob a alegação de desrespeito ao Artigo 5º do Decreto nº 6.949/2009, o qual define que “todas as pessoas são iguais perante e sob a lei a que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual benefício da lei”.

O Art. 4º, § 1º da Lei nº 13.146/2015 (LBI), que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), define como discriminação: “toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, com propósito de prejudicar, impedir ou anular direitos”.

No cumprimento da legislação, é importante destacar que a LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência) estabelece claramente no Título II, Capítulo do Direito à Vida - artigo 10º, a necessidade de atendimento diferenciado à pessoa com deficiência, quando define a competência do Poder Público em garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo da vida, ressaltando no seu parágrafo único que “Em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o Poder Público adotar medidas para sua proteção e segurança”.

Então, diante da complexidade das decisões que devem ser tomadas relativas ao isolamento e/ou distanciamento social, ao uso de equipamentos e medidas preventivas, à oferta de materiais didáticos apropriados às atividades remotas ou presenciais, e quanto aos cuidados com as relações com profissionais de apoio e docentes, destacam-se as

definições do Artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Art. 6º. Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com: I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. (BRASIL, 2001. Art. 6).

O CME recomenda ainda por meio dos pareceres publicados que atividades pedagógicas remotas ou não presenciais podem ser destinadas a estudantes em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, sendo, portanto, extensivas a todos os estudantes da Educação Especial.

Para efeitos de validação das cargas horárias do atendimento escolar e/ou atendimento educacional especializado, remoto, os respectivos profissionais, devem registrar, de maneira apropriada e detalhada as atividades realizadas, indicando as formas de interação (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) com o estudante, o registro da participação dos estudantes, bem como os objetivos alcançados.

Essas recomendações do CME dizem respeito às aulas remotas e precisam ser materializadas em ações efetivas, garantindo a inclusão educacional e social de todos os alunos, com olhar especial aos estudantes com deficiência, estes devem ter seus direitos de participação assegurados bem como igualdade de condições com os demais estudantes.

5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM RELAÇÃO AO ENSINO REMOTO

Todas as crianças têm o direito de participar das atividades propostas pela escola, sejam presenciais ou remotas, desse modo não podemos privar alunos com deficiências do acesso à educação.

Crianças com deficiência são aquelas com síndrome de down, com deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiências múltiplas, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades (SUPERDOTAÇÃO) entre outras.

Com esta nova forma de ensinar tivemos que nos reinventar, aprender a planejar a distância de maneira a conseguir alcançar as necessidades de aprendizagem dos nossos

alunos, pois, na educação especial o currículo é adaptado conforme as necessidades e possibilidades do educando.

Como estávamos construindo nossos vínculos em sala de aula quando a pandemia chegou, essa construção do currículo teve que se dar ao mesmo tempo em que as aulas eram aplicadas, com a colaboração efetiva das famílias e com o desafio de não aumentar a exclusão.

Devido às restrições impostas pelo distanciamento social, o momento se configura como um tempo de experimentação de novas rotinas pedagógicas.

Assim, as experiências vivenciadas pelas professoras, que serão relatadas a seguir, envolvem os objetivos a serem atingidos, o processo de aprendizagem que foi estimulado, os recursos e condições que permearam a prática pedagógica e o ensino dos alunos com necessidades especiais em tempos de pandemia.

4.1 RELATO 1

O presente relato se refere às práticas pedagógicas com alunos especiais durante o período de ensino remoto, em uma escola de Educação Especial da rede municipal de Porto Alegre onde atuo como docente^[1], a escola atende alunos com transtorno do espectro autista (TEA), Síndrome de Down, deficiências físicas, intelectuais e mentais, que não possuem condições de ser incluídos nas escolas de ensino regular

No mês de fevereiro de 2020 iniciamos o ano letivo de forma presencial, com nossos alunos, apesar das notícias do surgimento do novo Coronavírus (COVID-19), ainda não podíamos imaginar o que viria a acontecer.

Em março de 2020, as aulas foram suspensas, tivemos que reorganizar nossas práticas e procurar uma maneira de manter o vínculo dos alunos e familiares com a escola.

O ano mal havia iniciado, ainda não havia sido possível conhecer todos os alunos e nem seus familiares, ainda estávamos na fase de entrevistas com os responsáveis e começando a adaptar os novos alunos

Sou professora especialista em Educação Especial com ênfase em deficiência mental e minha turma é constituída por seis alunos nas idades dos 6 aos 10 anos, todos são não verbais, ou seja, não se expressam por meio da língua falada, sendo que 2 deles têm Síndrome de Down e os outros 4 são portadores do espectro autista (TEA), todos os alunos da turma possuem também outras comorbidades.

Aulas suspensas, começaram as discussões do que fazer para dar continuidade às práticas pedagógicas e como evitar que os alunos fossem ainda mais excluídos, até que em meados de abril surgiu a proposta da equipe pedagógica da escola de que cada professor criasse um grupo de WhatsApp para sua turma e, que aí fossem postadas atividades, fotos e outros materiais que levassem os alunos a aprendizagem e a estabelecer relações afetivas com seu professor.

Nós, humanos, somos seres sociais. Ansiamos por vínculo, troca, segurança e por um olhar que nos valide desde o início das nossas vidas. A primeira infância é, além de um período de total dependência de nossos cuidadores primários, uma fase em que criamos as primeiras formas de apego. (D'AGOSTINI, NOVA ESCOLA. 2019).

Para mim, foi muito desafiador, de um momento para o outro precisei modificar minhas rotinas, minhas práticas de vários anos no ensino presencial e aprender a ensinar meus alunos por meio das tecnologias e de forma remota, sem contar o desafio de levar a sala de aula para dentro de casa, o que de certa forma acabou envolvendo também meus familiares.

Além de desafiador, o ensino remoto para alunos especiais, só foi possível com o auxílio dos familiares, o que para algumas famílias foi uma fonte de estresse, pois, de uma hora para outra, em meio às dificuldades econômicas e aos afazeres diários, além de proverem os cuidados de bem estar dos filhos, tiveram conforme relato de alguns pais, que executar também o trabalho que seria da professora, sem contar a falta de acesso a internet, o que me levou a ofertar atividades impressas as crianças.

De qualquer forma, cabe a mim, que sou docente da turma, orientar e dialogar com as famílias, bem como auxiliar os alunos, tentando tornar a rotina o mais produtiva possível. Não podemos esquecer que cada aluno da educação especial possui uma necessidade específica. Por isso foi preciso selecionar os conteúdos e as competências que deveriam ser desenvolvidas com cada um e criar um planejamento com recursos e materiais específicos para cada aluno.

Contudo, não posso negar que o ensino remoto proporcionou uma maior aproximação entre nós colegas que atendemos alunos do mesmo ano ciclo, levando-nos a realizar um trabalho conjunto para atingir o mesmo objetivo e propiciou um maior contato com a comunidade escolar.

O maior aprendizado deste período de ensino remoto, para mim, está no reconhecimento das diferenças de cada família, de cada professor e de cada escola e na

conscientização da importância das tecnologias no processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

4.2 RELATO 2

O relato a seguir tem como origem o trabalho desenvolvido durante a pandemia do novo coronavírus ao longo do ano de 2020, com uma turma de crianças de 6 a 10 anos de uma escola pública especial municipal no município de Porto Alegre.

O trabalho pedagógico com alunos com deficiência nessa faixa etária tem como fator preponderante o vínculo. É ele que estabelece toda a base do trabalho que é desenvolvido com os alunos. A partir da construção do vínculo é que surgem possibilidades de interação, aprendizagem, desenvolvimento e crescimento.

O ano letivo mal tinha começado e fomos pegos de surpresa com a notícia da suspensão das aulas. De repente tudo parou. Nossa vida mudou do dia para a noite e foi preciso se reinventar. Buscar uma forma de ensinar longe da sala de aula.

A casa virou escola. A sala, a cozinha, o quarto, viraram espaços de aprendizagem. E o vínculo que estava se estabelecendo presencialmente precisou ser cultivado virtualmente e a partir do mês de abril através de uma proposta da supervisão da escola criamos grupos de whatsapp para retomarmos os laços e realizar atividades remotamente.

Passamos a encaminhar atividades, vídeos e a fazer contato diário com os alunos e suas famílias, pois quando falamos da educação de alunos com deficiência muitas vezes são os pais, mães e/ ou cuidadores que dão voz a estas crianças.

Mas, o desafio estava só começando, que tipo de atividades desenvolver? Como lançar propostas que fossem acessíveis aos alunos sem tornar a rotina das famílias ainda mais pesada? Foi preciso um olhar sensível por parte do grupo de professores.

Foi necessário haver uma pandemia para que percebêssemos que a escola não se limita ao prédio e que é possível estudar e trabalhar a distância.

Sabemos que neste momento de pandemia, um dos nossos principais desafios é garantir a aprendizagem de todos, considerando uma perspectiva inclusiva e não apenas organizar aulas via internet desvinculadas das especificidades de nossos alunos. Nesse sentido, destacamos que:

O movimento mundial pela educação inclusiva, é uma ação política, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação

inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2014, S.P.)

Entender como se dá o desenvolvimento infantil, quais os comportamentos são esperados para determinada fase do desenvolvimento, é condição para que o professor possa organizar as suas intervenções e estratégias com o aluno a partir do seu olhar atento e individualizado para o educando.

Nos encontramos diante do desafio de reaprender a ensinar, a fim de continuar, aprimorar e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, que, nesse momento, acontece por meio de aula remota.

E assim fomos lançando as primeiras propostas de atividades através de vídeos no WhatsApp.

Uma colaboração bem-sucedida entre o lar e a escola é uma das precondições para a educação bem-sucedida de um aluno com deficiência. Sem essa colaboração e sem a participação ativa dos pais na educação dos filhos, esses alunos têm menor probabilidade de obter bons resultados. (PACHECO, 2007, P. 162)

Neste processo, a participação das famílias foi fundamental, pois as crianças não operam o celular sozinhas. São os pais que leem as mensagens e colocam os vídeos para que as crianças assistam. Essa parceria pais e professores foi se estabelecendo aos poucos.

Nem todos participavam inicialmente o que nos levou a fazer contatos individuais, pois algumas famílias não se sentiam à vontade no grupo. Tinham outras preocupações: emprego, alimentação, as despesas da casa, medicações etc.

Então, abrimos um canal de escuta dos anseios e necessidades dos grupos e pudemos ir adequando as nossas solicitações às preferências e possibilidades dos alunos e suas famílias.

São tempos difíceis, precisamos passar uma mensagem de tranquilidade e contribuir para a saúde emocional de todos, principalmente de nossos alunos, pois, a educação não presencial evidenciou ainda mais as desigualdades, tendo em vista que nem todos possuem acesso à internet, que no momento é o principal meio de acesso do estudante ao conhecimento.

Posteriormente, no mês de setembro, as atividades passaram a ser postadas na Plataforma Córtex, um modelo de plataforma de ensino remoto de atividades assíncronas. Plataforma esta que foi adotada para todas as escolas da rede municipal de Porto Alegre,

assim como os dados móveis de internet que também foram custeados pela prefeitura. Observamos logo no início uma queda na participação dos alunos nas atividades, fizemos um novo movimento de resgate das participações retomando os contatos pelo WhatsApp e incentivando que acessassem as atividades na plataforma.

Consideramos que neste momento o mais importante para estes alunos seja a manutenção do vínculo com os professores através de atividades lúdicas e prazerosas.

É sabido que o trabalho com crianças com deficiência se faz no dia a dia, como um trabalho de formiguinha, nas relações humanas que nos permitem construir conhecimento e no afeto que dá significado à aprendizagem. Mas isto é o que é possível fazer neste momento. O ensino remoto foi um desafio lançado e abraçado pelos professores e famílias.

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 dos seus sentimentos, medos, angústias. A aprendizagem formal pode ser recuperada, a hora agora é cuidar do ser humano. (Silva, Bins e Rozek. 2020, p. 133).

Entre erros e acertos o ano foi passando, novas formas de ensinar foram surgindo e nossos alunos foram crescendo e se desenvolvendo diante das telas dos smartphones.

Reconhecemos o empenho das famílias, apesar das dificuldades e nos colocamos como mediadoras e incentivadoras do acesso ao saber, pois, estamos aprendendo juntos, estamos principalmente aprendendo a ser humanos, empáticos e a desenvolver novas maneiras de ensinar.

A pandemia não dá sinais de perder a força, não conseguimos ainda vislumbrar o fim, o retorno às salas de aula com segurança ainda é distante. Apesar da legislação vigente assegurar o retorno às aulas, as famílias ainda não se sentem seguras para este retorno.

Seguimos com as propostas a distância, mantendo o vínculo, respeitando o ritmo e a individualidade dos alunos, esperando que logo tudo isso passe e possamos voltar para o nosso chão. O chão da escola e das salas cheias de vida das nossas crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2020 ficará marcado na história pela passagem do coronavírus pelo mundo. De repente tudo parou e nossa vida mudou do dia para noite e foi preciso se

reinventar, buscar uma forma de ensinar longe da sala de aula. A casa virou escola, a sala, a cozinha, o quarto, viraram sala de aula.

A experiência do ensino remoto nos mostrou que não era possível ficarmos parados esperando o tempo passar e o vírus ir embora. Era preciso agir o quanto antes para que os danos não fossem irreversíveis. Neste cenário, a pandemia oportunizou aos professores aprendizagens e vivências pedagógicas ainda não vistas na forma presencial, além da inserção de diferentes ferramentas educacionais no cotidiano dos alunos com deficiência.

Procurar formas de manter o vínculo com os alunos e suas famílias, encontrar atividades possíveis de serem realizadas com os recursos que estavam disponíveis foi um desafio. O ensino remoto para a educação especial foi uma novidade para professores, alunos e suas famílias. E neste processo o uso da tecnologia foi fundamental.

Vídeo chamadas, mensagens de vídeo, de texto, links de jogos online, histórias gravadas em vídeo, lives, foram alguns dos recursos que os educadores lançaram mão para realizar o trabalho de ensinar a distância. O papel das famílias neste contexto foi fundamental, pois eram o elo entre os professores e os alunos.

Entre erros e acertos o ano foi passando e os alunos crescendo e se desenvolvendo diante das telas dos celulares. Encerramos o ano, mas não a batalha contra este vírus, talvez em 2021 tenhamos ainda mais histórias para contar sobre o ensino remoto para a Educação Especial. Seguimos.

7. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 27. out. 2020.

_____. **Diretrizes para escolas durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 26. nov. 2020.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24. nov. 2020.

D'AGOSTINI, Ana Carolina C. **O Convívio entre Professor e Aluno**. 2019. Disponível em: box.novaescola.org.br Acesso em: 11. dez.2020.

PACHECO, José, EGGERTSDÓTTIR, Rósa, MARINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão. Um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre, Artmed, 2007.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da, BINS, Katuscha Lara Genro, ROZEK, Marlene. A Educação Especial e a COVID-19: Aprendizagens em tempo de isolamento social. **Interfaces Científicas.** Volume 10. N1. Aracaju, 2020

CAPÍTULO 24

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

MARIA APARECIDA DAMASCENO

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

MARIA BERNADETE GONÇALVES GOMES

Secretaria de Educação do Estado do Paraná

ANNECY TOJEIRO GIORDANI

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP; Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED; Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

LÚCIA APARECIDA ANCELMO

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED; Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

RESUMO: a situação da pandemia da COVID-19 colocou o setor da Educação frente a frente com questões que precisam ser mais bem compreendidas. O objetivo principal deste estudo é identificar as percepções e os desafios enfrentados por jovens alunos do Ensino Médio, quanto às novas práticas de ensino remoto decorrentes, sobretudo, da implementação do isolamento social. Os dados foram coletados por meio de questionário semiestruturado e analisados pela Análise Textual Discursiva, sendo o público alvo alunos do Ensino Médio de um colégio da rede pública de ensino localizado na região norte do Estado do Paraná. São inúmeras as angústias, desafios e dificuldades vivenciadas pelos alunos durante toda a pandemia. Algumas das hipóteses levantadas em discussões prévias foram comprovadas, outras rechaçadas, mas todas responderam aos objetivos propostos nesta pesquisa.

Palavras-chave: Ensino Médio. Desafios. Ensino Remoto. Pandemia. COVID-19

ABSTRACT: The situation of the COVID-19 pandemic has placed the Education sector face to face with issues that need to be better understood. The main objective of this study is to identify the perceptions and challenges faced by young high school students, regarding the new remote teaching practices arising, above all, from the implementation of social isolation. The data were collected through a semi-structured questionnaire and analyzed by Discursive Textual Analysis, with the target audience being high school students from a public school located in the northern region of the state of Paraná. There are countless anxieties, challenges and difficulties experienced by students throughout the pandemic. Some of the hypotheses raised in previous discussions were proven, others were rejected, but all responded to the objectives proposed in this research.

KEYWORDS: High School. Challenges. Remote Teaching. Pandemic. COVID-19

1. INTRODUÇÃO

Considerando-se a pandemia da COVID-19, o Brasil, assim como vários outros países, teve que tomar medidas de enfrentamento e proteção da saúde pública desenvolvendo um plano de contingência nacional para controle desta infecção humana.

Este fato repercutiu em todas as áreas profissionais trazendo inevitáveis e repentinas mudanças na vida e na rotina dos brasileiros, assim como, de um imenso contingente populacional global (OMS, 2020).

Devido à gravidade dos casos e do amplo efeito positivo decorrente do distanciamento social, a Educação foi fortemente afetada, ficando a cargo do Ministério da Educação (MEC) regulamentar o tema no âmbito nacional, quando então, expediu a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020. Desta forma, foi autorizada a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a situação de pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020).

Especificamente no Estado do Paraná, foi prontamente decretada a suspensão das aulas presenciais em todas as escolas e universidades, tanto públicas quanto privadas, da Rede Estadual de Ensino, por meio do Decreto nº 4.230 (PARANÁ, 2020). Destarte, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR), por meio da Deliberação nº 01/2020, autorizou o “regime especial de desenvolvimento das atividades escolares”. Assim, o Ensino Remoto (ER) se tornou uma realidade da noite para o dia, trazendo consigo questões complexas que envolvem não só o ambiente educacional, mas diversos setores da sociedade. Desta forma, o calendário escolar de 2020 foi reorganizado e o processo de ensino e aprendizagem passou a se desenvolver por meio da plataforma virtual *Google Classroom*, vídeo aulas, quizzes, redes sociais, áudiochamadas, videochamadas, correio e diário eletrônicos, chats, fóruns entre outros (PARANÁ, 2020).

Com a necessidade de utilização de novas tecnologias e suas ferramentas de comunicação à distância disponíveis, tanto professores quanto alunos, precisaram se adaptar à nova realidade para continuarem mantendo sua interação, sem provocar grandes perdas no processo ensino-aprendizagem. Mesmo considerando-se que, as aulas remotas não substituem as presenciais, mas também não há uma previsão de suspensão do isolamento social com data de término da pandemia, o ER ganhou importância significativa neste período (GOTTI, 2020).

Por outro lado, esta situação inédita coloca a comunidade escolar diante de muitas dúvidas com relação ao futuro da Educação e provoca debates e questionamentos ainda sem respostas sobre as possibilidades do ER. Aparentemente, o que se tem assistido é uma grande dificuldade em se adaptar aos novos tempos, tanto por parte de professores quanto de alunos. Diante disso, muitas questões se apresentam propícias à geração de reflexões que favoreçam o entendimento e aceitação desta nova modalidade de ensino, a

qual emerge como alternativa temporária para que o calendário escolar não se perca durante esse período tão atípico e desafiador (ARRUDA, 2020).

Desta forma, ao buscar conhecer limitações e possibilidades que o ER tem acarretado, depara-se com indagações referentes às dificuldades de acesso encontradas por milhares de alunos. A falta de conhecimento e de preparo dos atores da Educação e da incipiente tecnologia com as quais se tem acesso, sabe-se que são algumas delas (PALÚ *et al.*, 2020).

Nessa perspectiva, este estudo se faz necessário e oportuno para elucidar as respostas daqueles que, possivelmente, mais sentem os efeitos das mudanças supracitadas na Educação, ou seja, os alunos. Sendo assim, pretende-se por meio desta pesquisa interpretar a realidade vivenciada por alunos do Ensino Médio (EM) de um colégio da rede pública de ensino do Estado do Paraná, no contexto da pandemia da COVID-19 e identificar como tem ocorrido o desenvolvimento de suas atividades escolares não presenciais.

Neste contexto, busca-se com esta pesquisa responder às seguintes questões: Quais as dificuldades e possibilidades trazidas pelo ER? Quais são as perspectivas de alunos do Ensino Médio com relação a modalidade de ensino? Será que o professor se tornou obsoleto no processo ensino-aprendizagem e o ambiente presencial escolar perdeu importância?

REFERENCIAL TEÓRICO

O EM no Brasil é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, que em seu artigo 35 o define como sendo a fase final da Educação Básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e EM, tendo a duração mínima de três anos. Trata-se de uma etapa de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para que o estudante seja preparado para adaptar-se às novas condições de ocupações e aperfeiçoamentos (BRASIL, 1996).

A Lei nº 12.061 de outubro de 2009, assegura o acesso ao EM público a todos os interessados estabelecendo a “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009, p.1).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que determina os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes durante cada etapa da Educação Básica, e, conforme definido na LDB, deve orientar os currículos dos sistemas e redes de Ensino das

Unidades Federativas, como também, as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2019).

No Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) que regulamentam o EM, definem que em seus currículos a abordagem transversal e integradora deve estar incluída, contendo temas contemporâneos relevantes exigidos por legislação e considerando algumas especificidades para o desenvolvimento da cidadania (PARANÁ, 2018).

Com relação a isto, Mendes (2017, p. 13) conduz a uma reflexão acerca da dificuldade de implantação de uma política educacional que atenda a diversidade de interesses dos estudantes do EM ao propor “[...] um modelo de ensino que vise atender as necessidades dos alunos de modo geral, sem considerar as singularidades específicas de cada um, tal modelo acaba por suprir poucas das necessidades desses estudantes”. O autor afirma que a falta de identidade e de motivação para o aluno permanecer no Ensino Médio, tem levado a índices elevados de evasão e abandono e, diante da implantação do ER, isto pode se agravar.

Rabello (2020) alerta que, com as mudanças na Educação, ocasionadas pela pandemia da COVID-19 e a introdução do ER como alternativa para continuidade das atividades escolares na rede pública de ensino do Estado do Paraná, foi necessária uma rápida adaptação por parte dos professores. O autor destaca ainda que, é preciso entender a diferença entre ER e Educação à Distância (EAD). Deste modo, o ER praticado atualmente assemelha-se a EAD apenas no que se refere a uma educação mediada pela tecnologia, mas os princípios seguem sendo os mesmos da educação presencial. Já, a EAD, pressupõe o apoio de tutores de forma atemporal, carga horária diluída em diferentes recursos midiáticos e atividades síncronas e assíncronas. E isso não é, exatamente, o que está sendo feito neste período de pandemia.

Para que o ER seja mais efetivo, o ideal seria tentar estabelecer um padrão no uso das plataformas de ensino online e das redes sociais pelo corpo docente das escolas. Roteiros de aula, exibições de vídeos autorais, *lives* em redes sociais, uso de *softwares* independentes e a comunicação com os alunos deve ser feito de acordo com o posicionamento de cada instituição (RABELLO, 2020).

Com relação à utilização de recursos tecnológicos indicados para o EM a LDB 9.394/96, em seu art. 36, inciso primeiro, já aponta a orientação de uma educação tecnológica básica, o que para a maioria das escolas ainda é utopia. Esse atraso na

educação tecnológica básica pode ser confirmado por Machado (2020) ao citar trecho do estudo de Harasim (2005, p.19): “[...] na aprendizagem em rede, a sala de aula pode ficar em qualquer lugar onde haja um computador um “modem” e uma linha de telefone, um satélite ou um “link” de rádio”, tão atual diante nesse contexto.

Em 2019 somente 16% dos alunos do EM das escolas públicas no Brasil, tinha feito algum curso online até o final daquele ano, o que, em parte, justifica as dificuldades dos alunos em realizar as atividades online, a aula remota exige também maior organização dos alunos e esbarra na falta de *internet* (OLIVEIRA, 2020).

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2020), coloca oito motivos contrários à educação a distância durante a pandemia da COVID-19, dentre os quais, o fato de não se levar em consideração os excluídos digitais, não serem adequadas para a Educação Infantil, Fundamental e para o EM, que não tem estrutura de adaptação e que ampliaria as desigualdades e exclusão. Entretanto, há quem defenda o ER numa perspectiva bastante otimista, como Tomazinho (2020) que defende a utilização do ER, tendo sido a mais rápida transformação digital que trouxe muitas possibilidades inovadoras para as escolas.

Na Educação, Moran (2015) defende a utilização de metodologias ativas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tendo em vista o alcance da melhoria no aprendizado dos alunos e sua motivação para aprender. Dentre as metodologias ativas indicadas pelo autor, está o *blended learning* ou ensino híbrido, considerado uma grande tendência para a educação no novo milênio. Trata-se de um programa de educação formal que mistura desafios, atividades, projetos, jogos grupais ou individuais, colaborativos e personalizados. Essa abordagem integra diferentes momentos de aprendizagem e alterna momentos de estudo *online* e *offline*, presenciais e à distância, individuais e em grupo, combinando ferramentas digitais, pesquisa de campo, leitura e exercícios, debates e orientação.

A inserção de novas tecnologias nas escolas tem gerado transformações vivenciadas por alunos e professores que estão tendo que se adaptar, pois “[...] está fazendo surgir novas formas de ensino e aprendizagem, em que todos estão reaprendendo a conhecer, a comunicar-se, a ensinar e a aprender, a integrar o humano e o tecnológico” (PALÚ, 2020 p. 27). Então, ao mesmo tempo que é preciso ter expectativas realistas quanto às diversas alternativas existentes, sabendo serem importantes no atual momento, é preciso ter ciência de que não suprirão todas as necessidades acadêmicas esperadas e previstas nos currículos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Estudo de natureza qualitativa, que de acordo com Lakatos e Marconi (2010), tem como objetivo principal compreender e atribuir significados em narrativas verbais ou textuais e em observações, buscando a interpretação e análise de questões relevantes e complexas do comportamento humano e possibilita análises detalhadas de suas atitudes e tendências.

O público alvo desta pesquisa são treze alunos das turmas do primeiro ao terceiro ano do EM de um colégio da rede pública de ensino da região norte do Estado do Paraná. O instrumento de coleta de dados constitui-se de um questionário elaborado por meio do aplicativo *Google forms*, contendo dezoito questões. Por se tratar, possivelmente, de alunos menores de idade, para que pudessem participar da pesquisa, seus pais ou responsáveis autorizaram por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, o qual foi anexo ao questionário. Para que suas identidades fossem preservadas, todos foram identificados como E1 a E13.

Para análise dos dados foram aplicados os princípios da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual se constitui em uma metodologia de análise de dados de natureza qualitativa que tem por objetivo possibilitar ao pesquisador uma nova compreensão dos fenômenos e discursos. Desta forma, foram seguidas as fases: 1. Desmontagem dos textos ou unitarização; 2. Estabelecimento de relações entre as unidades ou categorização e 3. Captação do novo emergente ou metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo-se utilizado a ATD, a primeira etapa da análise dos dados consistiu em uma leitura criteriosa das respostas dadas pelos participantes ao questionário lhes enviado, a fim de estabelecer relações de similaridades e disparidades entre elas. Este processo possibilitou destacar os termos e ideias que se repetiam nas respostas, estabelecendo assim, relações bastante reveladoras das quais emergiram quinze unidades de análise que foram agrupadas em três categorias (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A primeira categoria nominada **Perfil dos estudantes pesquisados**, constitui-se das seguintes unidades: 1. Idade; 2. Série; 3. Recursos disponíveis; 4. Entendimento sobre a pandemia; 5. Conhecimentos e utilização anteriores das ferramentas/recursos do ER; 6. Auxílio da família nas atividades e 7. Tempo de dedicação aos estudos. O Quadro 1

apresenta esta primeira categoria e respectivas unidades com os excertos mais representativos extraídos das respostas dos alunos pesquisados:

Quadro 1 - Primeira categoria: Perfil dos estudantes pesquisados

Unidades	Excertos mais representativos
Idade	Questão 3: Idade do(a) aluno(a). E11: <i>14anos</i> ; E6, E10 e E12: <i>15anos</i> ; E1, E2, E3, E5, E7, E8 e E9: <i>16 anos</i> ; E4 e E13: <i>17 anos</i> .
Série	Questão 2: Série / Ano que o(a) aluno(a) está matriculado em 2020. E10, E11, E12: <i>1º série</i> ; E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8: <i>2º série</i> ; E4, E9, E13: <i>3º série</i> .
Recursos disponíveis	Questão 4: Quanto aos recursos tecnológicos a serem utilizados para o desenvolvimento de atividades acadêmicas remotas, de quais ferramentas o aluno(a) disponibiliza? Se desejar, poderá marcar mais de uma opção. E1: <i>Não tenho acesso à internet</i> ; E2, E4, E7 e E12: <i>Internet banda larga, Notebook / computador, Celular</i> ; E3: <i>Notebook / computador, Celular</i> ; E5 e E8: <i>Internet móvel, Celular</i> . E8: <i>Internet banda larga, Celular</i> . E6, E9 e E13: <i>Celular</i> . E10 e E11: <i>Internet móvel, Notebook / Computador, Celular</i> .
Entendimento sobre a pandemia	Questão 5: Pedir para o(a) aluno(a) descrever resumidamente: o que significa para ele a pandemia da COVID-19. Quais suas percepções sobre esta doença? E2: <i>Uma tragédia</i> ; E3: <i>[...] não é só uma crise biológica, não é só uma crise econômica, é uma crise na educação também [...]</i> ; E5: <i>[...] mudança de hábitos [...] nova formulação do normal</i> ; E6: <i>[...] “nos tornará pessoas melhores [...]</i> ; E9, E10 e E11: <i>[...] pegou a todos de surpresa</i> ; E12 e E13: <i>[...] tem afetado muitas famílias principalmente as que são de classes baixas [...] impactos psicológicos e um momento de muita reflexão sobre a vida [...]</i> .
Conhecimentos e utilização anteriores das ferramentas/ recursos do ER	Questão 9: O(a) aluno(a) já conhecia esta(s) ferramentas(s) / recurso(s) antes da pandemia? Sim ou não? Já tinha utilizado na escola ou na sua casa para aprender algo? Sim ou não? E1, E2, E4 e E5: <i>Sim</i> ; E3, E7: <i>Já havia sido usado em algumas aulas</i> ; E3, E6, E8, E9, E10, E11, E12 e E13: <i>Não</i> .
Auxílio da família nas atividades	Questão 15: Como a família tem se organizado para auxiliar o aluno com as atividades pedagógicas remotas? Têm encontrado alguma dificuldade para esta organização? Quem é / são o(s) responsável(is) por isso? E1: <i>[...] não são alfabetizados então é eu por eu</i> ; E2: <i>[...] A dificuldade é que eles não têm o conhecimento que os professores têm</i> . E3, E6, E7, E8, E10 e E12: <i>[...] mãe, pai, irmã</i> ; E4 e E13: <i>[...] não preciso da ajuda da minha família</i> ; E5, E9 e E11: <i>Não</i> .
Tempo que dedica aos estudos	Questão 16: Quanto tempo o(a) aluno(a) tem dedicado aos estudos por dia? E1: <i>2 horas</i> . E2: <i>Quatro horas por dia</i> . E3: <i>Mais ou menos três horas e meia</i> . E4: <i>Bem pouco</i> . E5 e E9: <i>4hrs por dia</i> ; E6: <i>De 3 a 5 horas</i> . E7: <i>[...] 3 horas para o estudo</i> . E8: <i>O tempo de eu fazer as atividades, e entender</i> . E10: <i>1:30h</i> . E11: <i>1 hora</i> . E12: <i>De 4 a 5 horas</i> . E13: <i>[...] umas 4/5 horas por dia</i> .

Fonte: As autoras.

A segunda categoria, **Percepções quanto ao ER**, formou as seguintes unidades de análise: 1. Mudanças na rotina de estudos; 2. Opinião sobre o ER; 3. Sentimento frente às mudanças; 4. Dificuldades com o ER; 5. Aprendizado e 6. Do que mais sente falta. O

Quadro 2 constitui-se da segunda categoria, com suas unidades de análise e os excertos mais significativos extraídos das respostas dos alunos ao questionário.

Quadro 2 - Segunda categoria: Percepções quanto ao ER

Unidades	Excertos mais representativos
Mudanças na rotina de estudos	<p>Questão 10: O que mudou na rotina de estudos do(a) aluno(a) com o ensino remoto?</p> <p>E1: [...] não mudou nada; E2: Mudou todo o sistema de aprendizagem, estando dependente 100% de tecnologia; E3: O horário do compromisso; E4: [...] tudo, [...] não me concentro tanto quanto na escola [...]; E5 e E6: Tudo [...] com essa pandemia o aluno faz as atividades quando quiser [...]; E7, E8 e E9: Os horários, e os contatos com os professores; E10 e E11: Tudo; E12 e E13: [...] tive que me adaptar [...].</p>
Opinião sobre o ER	<p>Questão 7: Neste período de isolamento social, a maioria das escolas / colégios têm utilizado o ensino remoto para dar continuidade às atividades pedagógicas. O que o(a) aluno(a) está achando do ensino remoto? Explique, por favor.</p> <p>E1: Complicado [...]; E2: Depende da situação [...]; E3: O método usado é ótimo [...]; E4: [...] os alunos não aprendem quase nada com isso, e alguns nem têm os meios necessários pra participar; E5, E6 e E7: [...] está sendo um grande aprendizado para todos[...]; E8 e E9: Bom [...]; E10: Muito ruim [...]; E11: [...] me deixa muito preocupada em relação ao meu futuro; E12: [...] para esse momento tenho em mente que é necessário [...]; E13: Tem muitas falhas nesse novo método [...].</p>
Sentimento frente às mudanças	<p>Questão 6: Pedir para o(a) aluno(a) descrever: O que a pandemia da COVID-19 mudou ou tem mudado na sua vida, tendo em conta principalmente o isolamento social? Como o(a) aluno(a) se sente diante destas mudanças?</p> <p>E1: [...] no início da adaptação nos sentimos perdidos [...]; E3: [...] Graças à Deus não tive nenhuma crise psicológica [...]; E4: Perdi meu emprego [...]; E5: Muitas, coisas, mas a principal é o distanciamento dos meus amigos; E6, E7 e E8: [...] não ter mais uma vida tão social; E9 e E10: Muito frustrante [...]; E11 e E12: [...] Quero que tudo acabe logo [...]; E13: [...] coisas que não valorizávamos hoje aprendemos a valorizar.</p>
Dificuldades com o ER	<p>Questão 11: O(a) aluno(a) possui alguma dificuldade na realização das atividades propostas pelo(s) seu(s) professor(es) no ensino remoto? Se sim, qual(is)? Se não, justifique.</p> <p>E1, E5, E8, E9, E10 e E11: Sim [...]; E2, E3, E4, E6, E7 e E13: Não [...]; E12: Em algumas atividades sim [...].</p>
Aprendizado	<p>Questão 12: O(a) aluno(a) acha que está conseguindo aprender os conteúdos nas aulas ministradas remotamente? Sim ou não? Justifique.</p> <p>E1: Não, nem todos tem um QI muito alto ou uma facilidade pra aprender; E2: No meu caso não, [...] a qualidade na transmissão dessas aulas são péssimas [...]; E3 e E4: Não, o ensino a distância é meio superficial [...]; E5: Não; E6: Não como nas presenciais, mas aprendemos; E7 e E12: Sim [...]; E8, E10, E11 e E9: Não [...].</p>
Do que mais sente falta	<p>Questão 14: Do que o(a) aluno(a) mais sentiu falta na sua escola / colégio neste período de isolamento social?</p> <p>E1: De tudo; E2: Do contato social com as pessoas no geral [...]; E3, E4 e E5: Amigos; E6, E7, E8, E9 e E10: Ensino; E11, E12, e E13: Dos colegas de classe e principalmente dos professores.</p>

Fonte: As autoras.

Por sua vez, a terceira categoria **Expectativas futuras quanto ao ensino pós-pandemia** apresentou as seguintes unidades. 1. Continuidade do ER; 2. Sugestões de melhorias para o ER e 3. Importância do professor. O Quadro 3 apresenta a terceira categoria, com suas três unidades de análise e os excertos mais representativos das respostas dos alunos ao questionário.

Quadro 3 - Terceira categoria: Expectativas futuras quanto ao ensino pós-pandemia

Unidades	Excertos mais representativos
Continuidade do ER	Questão 18: Você aluno(a), acha interessante a continuidade do ensino remoto mesmo depois da pandemia? Justifique: E1: Não [...]; E2: Sim [...]; E3 e E4: Não, acho que os alunos não ficam entretidos com esse ensino [...]; E5: Não, não aprendemos; E6: Não. Deus me livre [...]; E7, E8, E12 e E13: Sim; E9 e E10: Sim. Somente para auxiliar; E11: Não, de forma alguma.
Sugestões de melhorias para o ER	Questão 17: O aluno tem alguma sugestão para tornar o ensino remoto mais atrativo? Explique: E1: Explicações de formas variadas, não seguindo sempre o mesmo roteiro; E2: [...] os professores poderiam realizar lives em horário de aula. Nessas lives eles explicariam sobre o conteúdo de uma maneira simplificada [...]; E3: Mais reuniões via Meet [...]; E4, E5, E6, E7 e E8: Não; E6: [...] Quem quer estudar e ser alguém na vida não precisa de atrativos". E9, E10, E11, E12 e E13 "Aulas com uma melhor argumentação.
Importância do professor	Questão 13: Para o(a) aluno(a), qual é a importância do professor em sala de aula? Justifique, por favor. E1: As explicações de formas variadas. E2: Para responder nossas dúvidas [...]; E3: A interação do professor com o aluno é a essência do aprendizado [...]; E4, E5 e E6: [...] transmitir seu conhecimento: E7, E8, E9, E10 e E11: [...] debater a matéria, e assim aprender mais; E12 e E13: [...] afinal os professores são os que dão origem as outras profissões.

Fonte: As autoras.

A terceira fase da análise dos dados denominada por Moraes e Galiazzi (2011) como metatexto, foi realizada na intenção de mergulhar mais profundamente nos discursos dos alunos pesquisados, conhecê-los e compreender como têm enfrentado as adversidades relacionadas ao ER.

A primeira categoria nominada **Perfil dos estudantes**, nas unidades *Idade* e *Série* indica que os alunos do EM pesquisados têm idades de 14 a 17 anos, sendo 3 matriculados na 1ª série, 7 na 2ª série e 3 na 3ª série, estando, portanto, na faixa etária correspondente à idade/série, ou seja, em consonância com a Emenda Constitucional 59, de novembro de 2009, que estabelece a Educação Básica como obrigatória até os 17 anos (BRASIL, 2009).

Com relação a unidade *Recursos disponíveis*, ou seja, ao uso de tecnologias para o desenvolvimento das atividades não presenciais, 12 alunos responderam ter acesso à internet, sendo que 7 usam notebooks e celulares e 5 usam somente celulares. Apenas 1

aluno respondeu não ter acesso à internet. Quanto ao tempo diário dedicado aos estudos, 4 alunos informaram de uma a duas horas, 7 de três a cinco horas. Um aluno respondeu que leva o tempo que for necessário para fazer e entender as atividades e 1 reconheceu dedicar-se pouco tempo aos estudos, sem informar a quantidade. Já, com relação à ajuda da família para realizar as atividades escolares, 8 dos alunos responderam que recebem ajuda dos pais, 3 informaram não precisar de ajuda e 2 relataram que seus pais não têm o conhecimento necessário como os professores têm, então não podem ajudá-los. É evidente que, o ER em período de pandemia, tem colocado a família em situação de relevância na educação dos filhos, o que é reafirmado por Palú *et al.* (2020).

Outro fato relevante é que, a maioria dos participantes foi categórica ao responder que não conhecia ou tinha utilizado as ferramentas agora empregadas no ER, ou seja, os aparatos tecnológicos para a aprendizagem de conteúdos no âmbito escolar. Embora a LDB 9394/96, já apontasse como objetivo do Ensino Médio a educação tecnológica básica, é nítido o atraso na efetivação desta Lei na educação pública (BRASIL, 1996).

Na unidade *Entendimento sobre a pandemia*, os alunos referem-se aos efeitos da pandemia e seus medos, utilizando-se de expressões como: “doença”, “mudança de hábitos”, “tragédia”, “riscos” e “horrível”. Assim, definiram suas concepções sobre a COVID-19 e considerando suas emoções, medos e incertezas, assim como suas expectativas futuras.

A segunda categoria **Percepções quanto ao ER**, possibilitou inferir que, para os alunos pesquisados, a unidade correspondente as *Mudanças na rotina de estudos*, relacionou-se a todo o sistema de aprendizagem que no ER é totalmente dependente das tecnologias. Também, os alunos apontaram mudanças em seus horários de estudos, podendo fazer as atividades atribuídas pelo professor no horário que quiserem, o que não ocorria antes da pandemia. Um dos alunos afirmou que não se concentra tanto nos estudos em casa quanto na escola e a maioria mencionou mudanças em relação ao contato com colegas e professores. A este respeito, Rabello (2020) afirma que no ER os horários das aulas presenciais deveriam ser mantidos para que as interações síncronas entre alunos e professores ocorressem de forma mais efetiva.

Ao analisar a *Opinião sobre o ER*, percebe-se que os alunos demonstraram certa maturidade em suas respostas, já que 7 alunos relataram que dependendo da situação, pode ser ótimo; afirmaram que está sendo um grande aprendizado e classificaram o ER como “bom”, enquanto que 7 afirmaram que não aprendem quase nada com esta forma de ensino e desses, alguns nem têm os meios necessários para acompanhar. Apontaram

ainda que, o ER tem muitas falhas, é complicado e ruim, trazendo preocupações em relação ao futuro. No entanto, todos admitem que para este momento é uma alternativa necessária, têm consciência das barreiras e possibilidades do ER e apontam a disparidade e desigualdade de acesso, o que para Alves (2020) pode levar a frustração e insatisfação, mostrando o quanto os jovens estudantes estão sendo afetados emocionalmente pela pandemia.

Quanto ao *Sentimento frente às mudanças* trazidas pelo ER, os alunos sentem falta das aulas presenciais e, no início do período de adaptação se sentiram perdidos. Houve um deles que perdeu o emprego; outro manifestou sua gratidão à Deus por não ter sofrido nenhuma crise psicológica com as mudanças, com o distanciamento dos seus amigos e professores e, por estar privado de sua vida social. De modo geral, os alunos revelaram frustração, desejo de que tudo acabe logo e que aprenderam a valorizar coisas que antes da pandemia não valorizavam. Quanto a unidade *Dificuldades com o ER*, 8 alunos afirmaram terem algumas dificuldades, porém não as especificaram, enquanto que 6 alunos informaram não estarem com dificuldades. Com relação a unidade *Aprendizado*, 10 alunos foram unânimes em afirmar que não estão tendo um bom aprendizado, alegando que nem todos têm um “QI muito alto” ou facilidade para aprender com o ER; que a qualidade na transmissão das aulas é péssima e que nesse modelo, o ensino é superficial. Entretanto, 4 alunos responderam que estão aprendendo, mas não como nas aulas presenciais. É possível identificar que alguns alunos (a minoria), mais resilientes e dedicados, encontram meios para que o aprendizado não se perca, ao fazerem uso dos conteúdos disponíveis na internet, como forma de complementar seus estudos. Porém, a maioria declarou ter muitas dificuldades para aprender com o ER.

A respeito *Do que mais sente falta*, de forma geral os alunos sentem muito a falta dos amigos, dos colegas de classe e dos professores. Os dados obtidos encontram-se em consonância com Arruda (2020), quando afirma que o isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19, afetou muito e em todos os aspectos as relações sociais dos alunos, principalmente, no tocante ao convívio com amigos, família e professores.

A terceira categoria **Expectativas futuras quanto ao ensino pós-pandemia**, possibilitou a compreensão de que os alunos têm grandes expectativas de retorno das aulas presenciais, entretanto, também consideram importante que as ferramentas do ER continuem sendo utilizadas quando as aulas presenciais forem retomadas, ou seja, que haja *Continuidade do ER*. De certa forma, este posicionamento aponta para a prática pós-

pandemia do ensino híbrido, no qual o presencial e o remoto são utilizados simultaneamente, conforme indica Moran (2015).

Na unidade *Sugestões de melhoria para o ER*, os alunos sugerem que o ER possa permitir maior interação com os professores, o que o tornará mais atrativo aos alunos e reconhecem que este contato é essencial. Este posicionamento, deixa claro que no ER, mesmo que seus atores possuam todas as tecnologias necessárias, nada substituirá a presença e o protagonismo do professor no processo ensino-aprendizagem, o que constituiu a unidade *Importância do professor*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa realizada com estudantes do EM de um colégio público da região norte do Estado do Paraná, objetivou compreender seus desafios e percepções quanto ao ER durante a pandemia da COVID-19. Os resultados possibilitaram depreender que a situação de pandemia e todas as mudanças decorrentes que afetaram a Educação, por conseguinte afetaram de forma negativa a vida dos alunos. Todos revelaram estar enfrentando dificuldades de concentração nos estudos e no aprendizado, além de angústias e frustrações decorrentes do distanciamento físico de seus amigos, colegas de classe e professores. Os relatos trouxeram à tona problemas que, supostamente já existiam, mas ganharam maiores proporções com a imposição do isolamento social pela pandemia da COVID-19.

O ER foi estabelecido e tem se mostrado uma alternativa para continuidade das atividades escolares de forma não presencial, entretanto, suas limitações são evidenciadas nas respostas dos alunos quando questionados sobre suas sugestões para um ER mais atrativo. Todos foram categóricos em sugerir que seus professores trabalhem os conteúdos, a partir de aulas online, mas de uma maneira mais dinâmica e mais argumentativas.

Apesar da tecnologia parecer dar respostas a todas as perguntas, para os participantes deste estudo, o professor é essencial, pois não se trata somente de transmitir informações, mas de interação com afetividade, o que o ER não possibilita aos alunos. Assim, algumas limitações do ER foram apontadas pelos alunos, mesmo considerando tratar-se de uma situação atípica em que cada um teve que se adaptar como pôde.

Considerando que ainda não há previsão de retorno às aulas presenciais, pode-se afirmar que neste momento é necessário buscar soluções para que o ER se torne mais efetivo e atraente a alunos e professores, protagonistas no processo ensino-aprendizagem

e, tendo em vista o fortalecimento e a efetivação de uma educação de qualidade em plena crise de saúde pública mundial. Aulas síncronas e interativas poderiam ser uma forma de se manter as relações estabelecidas na escola, com propostas de atividades diversificadas, respeitando-se as diversidades para minimização dos efeitos negativos dessa realidade avassaladora que tem afetado a vida escolar de milhares de jovens no EM.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas - Educação, v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 05 out. 2020.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020. <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 05 out.2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: Editora do Brasil. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4o e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de outubro de 2009b.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Ensino Médio. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_ver_saofinal.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

CAMPANHA NACIONAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO. **8 motivos para não substituir a educação presencial pela educação a distância (EaD) durante a pandemia**. Paraíso SP. 26 mar, 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/03/26/8-motivos-para-nao-usar-educacao-distancia-ead-como-alternativa-para-substituir-educacao-presencial/>. Acesso em: 11 set. 2020.

GOTTI, Alessandra. **Como será o retorno às escolas após a pandemia de covid-19?** Nova Escola. 2 jun, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19303/como-sera-o-retorno-as-escolas-apos-a-pandemia-da-covid-19> Acesso em: 13 set. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, Patrícia Lopes Pimenta. **Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, Vol. 08, pp. 58-68. junho de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>. Acesso em: 11 set. 2020.

MENDES, Marcelo Simões. **Motivação no ensino médio: orientação dos alunos pelas metas de realização**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ed. Unijuí. 2ª ed. rev. 2011.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1H6fgK6oAqYen44uex5BtLTajp3T2Qbx5>. Acesso em 08 out. 2020.

OLIVEIRA, Maria Victória. OLIVEIRA, Vinícius de. **Aula remota exige maior organização de estudantes e esbarra na falta de internet**. Porvir, São Paulo, 11 jun, 2020. Disponível em: <https://porvir.org/como-alunos-de-ensino-medio-tem-estudado-durante-a-quarentena/>. Acesso em: 12 set. 2020.

OMS. **Relatório de situação da OMS. 20 de janeiro de 2020**. (2020c). Disponível em: <https://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2020/janeiro/22/novo-coronavirus-resumo-e-traducao-oms-22jan20-nucom.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

PALÚ, Janete. SCHÜTZ, Enerton Arlan. MAYER, Leandro - **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em 30 out. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Legislações que implicam na organização do trabalho pedagógico orientações à rede pública estadual**. Curitiba: DEB, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp_deb_legislacoes2018.pdf. Acesso em: 07 out. 2020.

PARANÁ. Conselho estadual de Educação. **Deliberação nº 01/2020 aprovado em 31 de março de 2020**. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_01_20.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

PARANÁ. Legislativo. **Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.coronavirus.pr.gov.br/Campanha/Pagina/TRANSPARENCIA-Enfrentamento-ao-Coronavirus-Legislacao>. Acesso em: 30 set. 2020. RABELLO, Maria Eduarda. **Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD. 2020**. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>. Acesso em 30 set. 2020.

RABELLO, Maria Eduarda. **Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD. 2020.** Disponível em : <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>. Acesso em 30 set. 2020.

TOMAZINHO, Paulo. **Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar.** Porto Alegre, 17 abr, 2020. Disponível em:<https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar>. Acesso em: 12 set. 2020.

CAPÍTULO 25

ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE UM COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR

JULIE CHRISTINA PEREIRA PASQUINI

Secretaria Municipal de Educação de Cornélio Procopio

VALDECIR DE SOUZA FERREIRA

Polícia Militar do Paraná

ANNECY TOJEIRO GIORDANI

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

LÚCIA APARECIDA ANCELMO

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED

Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

MARIA ALDINETE DE ALMEIDA REINALDI

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – SEED

Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino - GPEMEN (UENP – CNPq)

RESUMO: Este estudo aborda o Ensino Remoto e seus desafios em tempos de pandemia da COVID-19, segundo a percepção de alunos do Ensino Médio de um Colégio da Polícia Militar. Dentro deste contexto foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo com a participação de 12 alunos, tendo como objetivo identificar no contexto de pandemia COVID-19, quais suas percepções sobre o Ensino Remoto e seus respectivos desafios. Para tanto, utilizou-se de pesquisa bibliográfica e coleta de dados por meio de um questionário semiestruturado. Os quais foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, levando-se em conta a importância do professor para uma aprendizagem efetiva, as ferramentas utilizadas nesta modalidade de ensino (remoto) e possíveis dificuldades encontradas pelo aluno. As discussões e reflexões provenientes das informações fornecidas pelos alunos, possibilitaram inferir dificuldades em lidar com ferramentas tecnológicas e plataformas online; sentem-se insatisfeitos com o isolamento social que lhes impôs o distanciamento da escola e seus atores, o que também resultou em uma abrupta mudança em sua rotina de estudos. Os participantes têm convicção de que o Ensino Remoto não supera o ensino presencial na questão da aprendizagem; ressaltaram a importância do professor em sala de aula, porém, o Ensino Remoto poderá ser no período pós-pandemia, uma ferramenta de apoio às atividades presenciais, embora nada supere a interação professor-aluno que há na modalidade presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto. COVID-19. Colégio da Polícia Militar.

ABSTRACT: This study addresses Remote Education and its challenges in the pandemic times of COVID-19, according to the perception of high school students at a Military Police. Thus, a qualitative research was carried out with the participation of 12 students, aiming to identify in the context of the pandemic of COVID-19, what are their perceptions about Remote Education and their respective challenges. For that, we used bibliographic research and data collection through a semi-structured questionnaire, which were analyzed in the light of Content Analysis, taking into account the importance of the teacher for effective learning, the tools used in this modality (remote) teaching and possible difficulties encountered by the student. The discussions and reflections from the information provided by the students made it possible to infer difficulties in dealing with technological tools and on-line platforms; they feel dissatisfied with the social isolation, which forced them to distance themselves from the school and its actors, which also resulted in a radical change in their study routine. The participants are convinced that Remote Education does not surpass classroom teaching in terms of learning; they emphasize the importance of the teacher in the classroom, but Remote Education may be, in the post-pandemic period, a support tool for classroom activities, although nothing beats teacher-student interaction, which exists in the classroom mode.

KEYWORDS: Remote Education. COVID-19. Military Police College.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco central o Ensino Remoto (ER) no contexto da pandemia da COVID-19 e as percepções de alunos do Ensino Médio de um Colégio da Polícia Militar localizado em uma cidade da região norte do Estado do Paraná, tendo em conta os principais desafios enfrentados para aprenderem sem a presença física do professor.

A COVID-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o seu início ocorreu na China, em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan. Esse surto foi declarado como emergência de saúde pública de caráter internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e em 11 de março de 2020, foi declarada como uma pandemia. Na tentativa de conter o avanço da doença, a OMS recomendou a todos os países três ações: isolamento, testes massivos para identificação do vírus e distanciamento social (BRASIL, 2020a).

Com a necessidade do isolamento social devido à pandemia da COVID-19, fez-se necessária a adoção de novas práticas em todos os setores da sociedade, inclusive na Educação, pois, diante as condições impostas de isolamento e distanciamento social, as aulas presenciais tornavam-se inviáveis, demandando uma nova organização para que as atividades escolares pudessem ter continuidade.

Desse modo, no Brasil, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343 em 17 de março de 2020 que regulamentou e permitiu o ensino não presencial, em virtude da pandemia (BRASIL, 2020b). Em consonância com a situação sanitária nacional, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná publicou em Diário Oficial a Resolução (nº 1.016), a qual estabeleceu em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, lançando mão do ER para prosseguimento das atividades pedagógicas (SEED, 2020).

Foi neste contexto emergencial cujas mudanças repentinas afetaram o curso normal das escolas e seus currículos, sem que houvesse um tempo mínimo para que professores e alunos se preparassem, que surgiu o interesse em responder esta questão norteadora: “Quais são as possíveis contribuições e dificuldades enfrentadas pelos alunos de Ensino Médio de um Colégio da Polícia Militar, com relação ao Ensino Remoto durante a pandemia da COVID-19?”

Face ao problema identificado, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, durante a disciplina Análise Qualitativa de Dados ministrada em um curso de Mestrado Profissional em Ensino, contando com a parceria do Grupo de Pesquisa

Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN), tendo como objetivo identificar junto a estes alunos na pandemia COVID-19, quais suas percepções quanto ao ER e seus respectivos desafios. Para tanto, utilizou-se como encaminhamento metodológico a pesquisa bibliográfica e a aplicação de um questionário semiestruturado e cujos dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), assim como, os resultados foram apresentados e discutidos com base no aporte teórico levantado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desejo dos militares de criar uma Instituição de Ensino destinada a educar os filhos dos servidores da Armada e do Exército, remonta aos tempos do Brasil independente. Mas, somente ao final do Império com o Decreto nº 10.202 de 9 de março de 1889, foi criado o Imperial Colégio Militar, conquista do então conselheiro Tomás Coelho, o qual já havia deixado o Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria (DEPA, 2016).

Em pouco tempo, a instituição conquistou seu espaço dentro do cenário educacional no Brasil e, em 1912, foram criados mais dois colégios militares: um em Porto Alegre/RS e outro em Barbacena/MG. No entanto, nos anos de 1915 e 1916 foram apresentadas emendas nos orçamentos, com a intenção de extinguir os três colégios militares, o que não teve êxito, culminando ainda com a criação do Colégio Militar do Ceará, por meio da Lei nº 3674, de 07 de janeiro de 1919 (DEPA, 2016).

Com o passar dos anos, houve a extinção de três dos quatro Colégios Militares existentes no país, restando apenas o Colégio Militar do Rio de Janeiro. Nos anos 1950 e 1960, tal situação foi revertida com o ingresso do General Henrique Teixeira Lott no Ministério da Guerra, dando início a uma nova fase de crescimento do Ensino Colegial no Exército, ao serem criados mais quatro novos Colégios Militares. Na década de 1970, outros dois foram criados, assim como a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) com a função de coordenar todas as atividades de planejamento dessas instituições de ensino (DEPA, 2016).

Atualmente, os Colégios Militares no Brasil são instituídos e regidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96, que em seu artigo 83 elucida que: “O ensino militar é regulamentado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996c).

Nesse sentido os Colégios da Polícia Militar desenvolvem suas atividades didático-pedagógicas de acordo com a LDBEN e, no Estado do Paraná, contexto dessa pesquisa,

os Colégios da Polícia Militar atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° anos) e Ensino Médio, seguindo a legislação vigente no país (DEPA, 2016). Então, no ano de 2020 os Colégios da Polícia Militar no Estado do Paraná, assim como as demais Instituições de Ensino brasileiras, tiveram suas atividades presenciais afetadas pela pandemia da COVID-19.

A COVID-19 é uma doença que pode ser assintomática ou provocar sintomas respiratórios de natureza grave, sendo que, evitar contato próximo com as pessoas, ou seja manter isolamento social, é uma das medidas de proteção mais eficazes contra a transmissão do vírus (SILVA *et al.*, 2020).

Isso constatado, milhares de escolas suspenderam suas atividades presenciais em todo o país, fazendo com que os professores passassem a se utilizar do ER (BRASIL, 2020b) para ministrarem suas aulas, uma alternativa pedagógica encontrada, para que os alunos pudessem continuar seus estudos, utilizando-se de recursos tecnológicos que, anteriormente, pouco ou nada eram utilizados ou se quer conhecidos por muitos professores e alunos. Assim, o ER se estabeleceu indo ao encontro de novos desafios impostos pela pandemia da COVID-19, ante à necessidade de isolamento e distanciamento social.

Face à necessidade emergencial de adaptação para o ER no contexto da pandemia, os professores e aluno foram forçados a aderir a essa nova modalidade de ensino, com a qual muitos ainda não haviam tido contato. Diferente da Educação a Distância, o ER tem sua interação nas aulas com o aluno em tempo real e os encontros acontecem nos mesmos horários que seriam nas aulas presenciais. Para a efetivação das práticas pedagógicas no ER, o uso da internet apresenta-se como uma necessidade indispensável para que se estabeleça um espaço de interação e aprendizagem entre os envolvidos neste processo. Dessa forma, Couto, Couto e Cruz (2020, p. 212) escrevem que:

[...] 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.

É inegável que o ER segue na direção do atendimento as necessidades educacionais do momento, possibilitando que o aluno participe das aulas e desenvolva atividades em momentos síncronos e assíncronos, no intuito de viabilizar o processo ensino-aprendizagem, dadas as limitações de tempo e espaço impostas pelo fechamento das escolas em função do isolamento social. Nesse sentido, vale resgatar as considerações feitas por Moran (2015, p. 16) sobre o papel da tecnologia no ensino: “O que a tecnologia

traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital”.

Na mesma perspectiva, Valente e Almeida (2012) ponderam que o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) vão além de ferramentas de apoio, são oportunidades de aprendizagem nas quais o aluno pode aprender e estabelecendo relações, compartilhando ideias na construção do conhecimento, estabelecendo novas possibilidades de visão de mundo, integrando o aprendizado com a cultura digital na tentativa de superar os desafios deste formato de ensino.

No entanto, deve-se considerar o desafio de integrar o currículo oficial e as reais necessidades de aprendizagem dos alunos no ER. Para tanto, considera-se, relevante, tanto presencialmente quanto remotamente, evidenciar a importância da relação professor / aluno para o desenvolvimento da aprendizagem. As ferramentas apresentam-se como um conjunto de possibilidades na construção do conhecimento, porém, para que este processo de construção se efetive deve estar alinhado à realidade do aluno, integrando o apoio digital como um recurso pedagógico enquanto possibilidade de aprendizagem (VALENTE; ALMEIDA, 2012).

Com o auxílio das ferramentas tecnológicas educacionais, as plataformas têm ajudado os alunos nos estudos, na realização de tarefas fazendo com que ocupe um papel mais ativo no processo (VALENTE, 2014). Sendo assim, as TDIC tornaram-se tornado o principal apoio educativo em questão de aulas remotas, tornando-se fundamentais para dar sequência ao ano letivo, ao cumprimento de calendário escolar, a carga horária e o currículo, na tentativa de minimizar os prejuízos na aprendizagem dos alunos (SEED, 2020).

Entretanto, apesar da efetividade das ferramentas tecnológicas educacionais Catarino, Barbosa-Lima e Queiroz (2015) asseveram a importância da relação entre professor e aluno. Para os autores, as relações que se constituem no entorno do ato de ensinar, sobretudo na interação entre professor e aluno, podem contribuir à efetivação dos objetivos de ensino e de aprendizagem.

No Estado do Paraná e, por consequência, nos Colégios da Polícia Militar do Estado, o ER foi implementado com a utilização de recursos tecnológicos por meio de plataformas educacionais na tentativa de viabilizar os processos de ensino e aprendizagem nesse formato. Nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, publicou a Resolução nº 1.016, de 03 de abril de 2020, que estabelece as atividades

escolares de forma não presencial. O documento ainda regulamenta formas metodológicas para o ER nas instituições estaduais de ensino, apontando para o uso de softwares e hardwares, equipamentos de uso particular ou cedidos pelas escolas (SEED, 2020).

O Estado disponibilizou também, videoaulas gravadas pelos professores com transmissão na TV aberta com todas as disciplinas, por meio de aplicativo para dispositivos móveis e de plataforma educacional, sem custo nenhum ao usuário, sendo o professor o mediador das ferramentas de estudo e de aprendizagem. Como viabilização deste processo, o Estado do Paraná utilizou-se, dentre outros recursos tecnológicos, das seguintes ferramentas:

- Canal Aula Paraná – criado pela Secretaria de Estado da Educação, com transmissão gratuita pela televisão em canal aberto, para todas as regiões do Estado do Paraná;

- Aplicativo Aula Paraná – ferramenta de utilização em dispositivos móveis com plataforma de ensino para disponibilização dos conteúdos dos componentes curriculares. Ressalta-se que o Estado estabeleceu convenio com operadoras de telefonia para que os alunos pudessem utilizar o aplicativo sem a cobrança de acesso à internet por dados móveis;

- *Google Classroom* – plataforma educacional para disponibilização dos conteúdos dos componentes curriculares, com acesso por meio do Aplicativo Aula Paraná e pela Plataforma Google;

- YouTube – transmissão das aulas do canal Aula Paraná em tempo real (SEED,2020).

Ressalta-se, nessa perspectiva, a necessidade de que o aluno se apresente como sujeito ativo no processo de desenvolvimento educacional, uma vez que o processo de aprender demanda buscar o conhecimento com maior autonomia diante dos recursos utilizados (VALENTE, 2014). No entanto, Valente e Almeida (2012) apontam que, para que o processo educativo ocorra de maneira significativa o conhecimento de letramento digital deve estar em consonância, ou seja, obter o conhecimento de como lidar com as ferramentas disponíveis, faz com que o alcance da aprendizagem educacional seja obtido de maneira mais eficaz.

Tanto em sala de aula tradicional quanto nas condições de ER impostas pela COVID-19, o professor é figura indispensável para a efetivação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, as TDIC em conjunto com o uso das ferramentas de ensino só poderão alcançar os objetivos educacionais, se a sua utilização considerar a realidade dos alunos, carecendo

de condições de acesso à internet de qualidade, de conhecimento sobre as tecnologias e do uso das plataformas de ensino integradas à mediação do professor, podendo assim, proporcionar um ensino mais dinâmico alinhado aos objetivos do currículo (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020).

Nesta mesma linha de pensamento, Valente (2014) defende que para que o aprendizado seja construído é necessária a mediação entre processos significativos para apropriação da informação e, esse processo precisa ser direcionado aos objetivos de ensino e de aprendizagem, com vistas à realidade dos alunos e suas necessidades na construção do conhecimento.

Deste modo, o ER e o uso das TDIC nesse formato de ensino, dada a pandemia da COVID-19, apresentam-se como a solução encontrada para a continuidade do processo ensino-aprendizagem frente a impossibilidade do convívio social nos ambientes escolares.

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa direcionada às questões sociais e seus problemas, o que direciona o pesquisador a analisar as narrativas e o processo de pesquisa (FLICK, 2013). Os aspectos essenciais de uma pesquisa qualitativa se encontram na escolha dos seus métodos e também nas análises a partir de perspectivas diferentes, variedade de abordagens e reflexões do próprio pesquisador como parte de sua produção (FLICK, 2009).

A pesquisa bibliográfica auxiliou na construção de um referencial teórico que sustentasse a problemática em questão, bem como, na fundamentação das análises e discussões. Este estudo contempla então, publicações científicas a respeito do tema, bem como a legislação vigente sobre ER e documentos oficiais que subsidiam a oferta desta modalidade de ensino.

Segundo Marconi e Lakatos (2011) a pesquisa bibliográfica é um levantamento do que já foi escrito sobre o assunto. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado questionário semiestruturado encaminhado disponibilizado a 12 participantes (alunos) no período de 26 de agosto à 10 de setembro de 2020, por meio de um *link* disponibilizado em um aplicativo de celular, tendo em conta o contexto de isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19.

De acordo com Flick (2013), as pesquisas *on-line* podem ser um facilitador para a realização das mesmas, sendo uma nova maneira de se realizá-las. Por sua vez, Gil (1999)

defende que o questionário é uma técnica articulada com questões apresentadas aos participantes da pesquisa e objetiva obter respostas de cunho particular, interesses, créditos e perspectivas dos indivíduos, em consonância com o principal objetivo do projeto em questão.

A amostragem de alunos participantes foram de duas salas de segunda série do Ensino Médio, já que o Colégio da Polícia Militar em questão, ainda não oferta a terceira série desta modalidade da Educação Básica, pois é um estabelecimento de ensino recente. As turmas selecionadas para participar da pesquisa já contam com exames preparatórios para vestibulares, os chamados simulados, por isso, informações relacionadas a esses exames e testes seletivos são colaborativas nas questões sobre como o aluno se sente sobre os testes futuros, como os vestibulares e o ENEM.

Foram selecionados 6 alunos de cada turma de ambos os sexos, todos alunos do Ensino Médio e o critério para a seleção foi: alunos com participação ativa nas atividades pedagógicas extraclasse e/ou realizadas em contra turno, por passarem mais tempo no Colégio do que aqueles que cursam apenas a série regular. Tais alunos, costumam frequentar diversas atividades no Colégio além das aulas regulares, o que contribuiu para transmitirem com maior fidelidade suas percepções sobre o ER.

Incluir na pesquisa alunos do Ensino Médio foi um critério adotado, por ser a última etapa da Educação Básica e os participantes poderiam apresentar preocupação com a progressão nos estudos com vistas ao ingresso no Ensino Superior, levando-os a desenvolver um pensamento mais crítico em relação ao ER.

A partir da devolutiva do questionário, foi realizada a análise dos dados, utilizando-se da Análise de Conteúdo (AC), a qual segundo Bardin (2011), é uma metodologia que considera as interpretações sobre determinados aspectos de comportamento dos participantes da pesquisa. Para o processo de categorização, unitarização e análise dos dados, utilizou-se como referência a aplicação da AC aplicada por Ancelmo (2019) em sua pesquisa de mestrado.

Na AC, Bardin (2011) considera a pré-análise e a análise contextualizada como fases. A pré-análise é a primeira parte da análise e se constitui de: exploração do material, tratamento e análise dos resultados. Após a exploração do material coletado, foi realizada a categorização, a qual corresponde a uma etapa obrigatória na AC e representa a organização do material, a apresentação do material bruto em suas partes mais importantes, com vistas ao objetivo de pesquisa. Nesse sentido, resultaram deste processo

quatro categorias a saber: **1. COVID-19; 2. Mudança na rotina; 3. Ensino Remoto e 4. Impactos na vida escolar.**

A partir do estabelecimento destas quatro categorias, realizou-se o recorte das unidades de registro e contexto que, conforme Bardin (2011) devem se relacionar com os objetivos da análise. Foi utilizada também, a regra de enumeração que corresponde a contagem do número de vezes que a unidade de registro aparece, dada a frequência ser importante. Por fim, procedeu-se a interpretação dos dados obtidos, constituindo as inferências, discussões e reflexões ante o problema e o objetivo de pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes desta pesquisa têm entre 15 e 16 anos de idade. Ao serem questionados sobre quais recursos tecnológicos/dispositivos utilizam no ER, puderam indicar mais de uma opção o que resultou em: Internet móvel (75%); Internet banda larga (75%); Notebook / computador (91,7%); Celular (100%); Não tenho acesso à internet (0%); Tablet (0%) e Não disponibilizo nenhum destes equipamentos (0%).

Para todos os participantes, o celular é o principal dispositivo de acesso as ferramentas necessárias para o desenvolvimento das atividades acadêmicas pelo ER e a maioria (9 alunos) possui internet banda larga e/ou internet móvel. Desse modo, compreende-se que, os alunos possuem os recursos necessários ao ER para o desenvolvimento das atividades previstas pela SEED (2020).

Ao serem questionados sobre quais ferramentas do ER utilizam para acessar os conteúdos das aulas, os resultados foram: Aula Paraná pelo celular (75%); Aula Paraná pela televisão (25%); Google *Classroom* (100%); Grupos de WhatsApp - da turma, da escola (100%); Google *Meet* (100%); Atividades impressas (16,7%); *YouTube* (8,3%). A plataforma mais utilizada pelos alunos é a *Google Classroom* disponibilizada pelo governo do Estado do Paraná em parceria com a Google, tornando-se o principal espaço de estudo e interação. Todos os alunos também utilizam o Google *Meet* para os estudos, Grupos de WhatsApp e Aula Paraná pelo celular e, Aula Paraná pela televisão; *YouTube* e atividades impressas são utilizados por uma parcela menor dos participantes.

Ao buscar identificar as percepções dos alunos a respeito da pandemia da COVID-19, o Quadro 1 apresenta à Categoria 1. **COVID-19** e suas respectivas unidades “Percepções sobre a COVID-19” e “Isolamento social”, decorreram das respostas as questões: “Descrever resumidamente o que significa a pandemia da COVID-19; Quais são suas percepções sobre esta doença?; O que a pandemia da COVID-19 mudou ou tem

mudado na sua vida, tendo em conta principalmente o isolamento social? e Como se sente diante a estas mudanças?”.

Quadro 1 – Categoria: 1. COVID-19

Categoria	Unidade de Análise	Excertos mais representativos
COVID-19	Percepções sobre a COVID-19	<p>P7: “[...]suas consequências não são apenas relacionadas à saúde, são também mudanças nas rotinas e hábitos da população mundial”.</p> <p>P11: “Um vírus, que não possui vacina, [...] Sendo necessário o máximo de isolamento social possível e inúmeras precauções”.</p> <p>P2 “Mudou completamente tudo, [...] Eu me sinto triste [...]”.</p>
	Isolamento social	<p>P7: “A pandemia mudou toda a minha rotina de estudos e meu círculo social, [...] me sinto sobrecarregada [...]”.</p> <p>P11: “Modificou toda a vida social da nossa família, [...] E me sinto ansiosa para que tudo isso passe, angustiada [...]”.</p>

Fonte: Os autores (2020).

De acordo com os excertos mais representativos da unidade 1. “Percepções sobre a COVID-19” e com base em Silva *et al.* (2020), foi possível identificar que os alunos compreendem a doença como causadora de sérias consequências não somente à saúde, mas, tem afetado a rotina de todas as pessoas, principalmente, em decorrência do isolamento social.

A unidade 2. “Isolamento social” refere-se como a vida do aluno havia mudado devido ao isolamento social e como se sentia no contexto da pandemia da COVID-19. As respostas indicam que a mudança da rotina escolar trouxe sobrecarga de atividades e afetou as relações sociais, gerando ansiedade, tristeza e angústia, enfim, sofrimento aos alunos.

No Quadro 2 apresentam-se os excertos mais representativos da Categoria 2. **Ensino Remoto** e suas seis unidades, a serem: 1. “Percepções do Ensino Remoto”; 2. “Ferramentas de Estudo”; 3. “Dificuldades no Ensino Remoto”; 4. “Aprendizagem do Conteúdos”; 5. “Ensino Remoto Mais Atrativo” e “Continuidade do Ensino Remoto”. Esta categoria e respectivas unidades resultaram das respostas às questões: “O que o aluno está achando do Ensino Remoto?”; “O aluno já conhecia as ferramentas de estudo antes da pandemia e já havia as utilizado?”; “ O aluno possui dificuldades na realização das atividades propostas no Ensino Remoto?”; “ O aluno acha que está conseguindo aprender os conteúdos nas aulas ministradas remotamente?”; “ O aluno tem alguma sugestão para

tornar o ER mais atrativo?” e “ O aluno acha interessante a continuidade do ER mesmo depois da pandemia?”.

Quadro 2 – Categoria 2: Ensino Remoto

Categoria	Unidade de Análise	Excertos mais representativos
Ensino Remoto	Percepções sobre o Ensino Remoto	<p>P6: “Necessário para manter o mínimo de aprendizado entre a escola e o aluno”.</p> <p>P7: “O ensino remoto pelo menos em minha experiência não tem sido eficaz; [...] é muito difícil absorver os conteúdos; [...] Como os professores não têm contato com os alunos, se torna difícil”.</p>
	Ferramentas de estudo	<p>P10: “[...] está bom, mas nada se compara ao presencial, pois as aulas on-line são bem mais fracas e de menos aprendizado [...]”.</p> <p>P3: “Alguns sim outros não, [...] já utiliza [...]”.</p> <p>P7: “Não conhecia e nem havia usado as ferramentas e recursos [...]”.</p> <p>P9: “Sim, eu conhecia essas ferramentas. Eu já utilizava”.</p> <p>P2: “Sim, a realização de tarefas e a fixação de conteúdos”.</p>
	Dificuldades no Ensino Remoto	<p>P5: “sim, demorou para entender como o sistema funcionava e lidar com suas falhas”.</p> <p>P9: “Não possuo nenhuma dificuldade. Tenho facilidade com o uso das ferramentas [...]”.</p>
	Aprendizagem dos conteúdos	<p>P4: “Não. Por se tratar de um método relativamente recente de ensino, o EAD como é conhecido não pode ser considerado bom [...]”.</p> <p>P7: “Eu não consigo aprender da mesma forma que aprenderia na escola. [...], é difícil se concentrar, já que não estou presente [...]”.</p> <p>P9: “Sim, pois tenho facilidade em realizar as atividades e obtenho boas notas nas avaliações”.</p>
	Ensino Remoto mais atrativo	<p>P3: “Que houvesse mais interação entre os professores e alunos [...]”.</p> <p>P9: “Eu sugeria mais aulas através do Google Meet [...]”.</p> <p>P11: “[...] incentivar o ensino em grupo”.</p> <p>P5: “[...] pode auxiliar as aulas presenciais”.</p>
	Continuidade do Ensino Remoto	<p>P7: “Apenas se for de forma complementar, mas não como substituição ao ensino presencial. [...]”</p> <p>P10: “[...] pelo menos no meu caso o ensino presencial é mais produtivo”.</p> <p>P12: “[...], acredito para que seja minimamente interessante ainda deve se aperfeiçoar muito esse sistema”.</p>

Fonte: Os autores (2020).

Na unidade 1. “Percepções sobre o Ensino Remoto”, foi questionado aos participantes o que estavam achando do ER imposto pelas escolas como um meio para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Observa-se que para os participantes o ER é tido como necessário para um mínimo de aprendizado, porém encontram dificuldades para assimilarem os conteúdos “fracos” em comparação aos ministrados nas aulas presenciais. De acordo com Valente (2014), as TDIC são um suporte de aprendizado significativo, contanto que, bem direcionado, senão, seu uso não alcança o objetivo principal: o aprendizado.

Na unidade 2. “Ferramentas de estudo”, buscou-se identificar se os alunos já conheciam e se já haviam usado as ferramentas que o ER utiliza com frequência. As respostas da maioria dos participantes indicam que, já haviam utilizado para fins de aprendizagem, algumas das ferramentas utilizadas atualmente no ER, porém, o P7 desconhecia e nunca havia utilizado estas ferramentas, na sua opinião, essenciais para promover o ensino. Nesse sentido, tendo em conta estudo de Almeida e Valente (2012), saber lidar corretamente com as ferramentas de estudo digitais e absorver aquilo que oportunizam, proporciona uma aprendizagem mais significativa ao aluno.

A unidade 3. “Dificuldade no Ensino Remoto” é resultado da indagação aos alunos se tinham dificuldades com a realização das atividades no ER. Foram apontadas dificuldades quanto a fixação dos conteúdos e na lida com as ferramentas digitais disponíveis, porém, 4 alunos relataram não ter dificuldade alguma com a realização de atividades remotas. A este respeito, Almeida e Valente (2012) inferem que, a implementação da educação com as tecnologias resulta em conflitos, possibilidades de acertos, de erros e problemas no decorrer do processo.

Na unidade 4. “Aprendizagem dos conteúdos”, os alunos foram questionados se conseguem aprender os conteúdos ensinados remotamente, e 3 alunos afirmaram que sim pois têm facilidade em aprender remotamente e consegue boas notas nas avaliações, enquanto que 9 alunos responderam que não conseguem aprender ou aprendem parcialmente os conteúdos de maneira remota

Valente e Almeida (2012) ressaltam que o currículo oficial e o real (prática pedagógica) devem ser levados em conta, tanto presencialmente quanto à distância, sendo de importância para o desenvolvimento da aprendizagem.

A unidade 5. “Ensino Remoto mais atrativo”, resultou da solicitação aos alunos para que sugerissem algo que tornasse o ER mais atrativo. Então, os participantes sugeriram mais aulas em tempo real Google *Meet* com os professores dos quais disponibilizados pelo governo do Estado do Paraná. Também, foi sugerido maior incentivo aos estudos em grupos.

Segundo Valente e Almeida (2012), as ferramentas digitais são mais que um apoio para a educação, são meio de aprendizagem que possibilitam relações, procurando a superação das dificuldades dessa forma de ensino.

Na unidade 6. “Continuidade do Ensino Remoto”, foi perguntado aos alunos se achavam interessante a continuidade do ER após a pandemia. As respostas sugerem consonância com Valente (2014), o qual indica que as plataformas digitais ajudam os alunos a serem ativos no processo, ou seja, a tornar-se autor do conhecimento, ajudando no processo de aprendizagem.

Segundo os alunos participantes desta pesquisa, se o ER for um complemento do ensino presencial é interessante dar-lhe continuidade, mas somente como um auxílio as aulas, pois, o ensino presencial é mais produtivo e que somente o ER é ineficaz. Porém, alguns alunos defenderam a sua não continuidade pós-pandemia, por entenderem que o ensino presencial supera o ER, além, esse precisaria ser aperfeiçoado.

Tendo em conta as ideias de Oliveira, Silva e Silva (2020), pode-se inferir que sobre o ER o essencial não é a tecnologia em si, mas uma nova maneira de ampliar as práticas pedagógicas, potencializando o processo ensino-aprendizagem.

No Quadro 3 apresentam-se os excertos que integram a Categoria 3. **Mudanças na rotina** e suas duas respectivas unidades 1. “Organização dos estudos” e 2. “Dedicação aos estudos”. Esta categoria foi criada a partir dos seguintes questionamentos: “Como a família tem se organizado para auxiliar o aluno com as atividades pedagógicas remotas; Têm encontrado alguma dificuldade para essa organização?; Quem são os responsáveis por isso?” e “Quanto tempo por dia o aluno tem se dedicado aos estudos?”.

Quadro 3 - Categoria 3: Mudança na rotina

Categoria	Unidade de ...	Excertos mais representativos
Mudança na rotina	Organização dos Estudos	P9: “[...] eu prefiro fazer minha própria organização dos estudos, pois sei das minhas obrigações. [...] como encontro dificuldade para acompanhar a aula, eu estudo antes de fazer as tarefas [...]”. P10: “Meus pais me auxiliam [...], dedico 3/4hrs para estudo e 2/3hrs para realização das extensas atividades”. P11: “Não se organizou, o problema muitas vezes é o barulho. Me viro sozinha”.
	Dedicação aos Estudos	P7: “Pela manhã nas semanas determinadas pela escola assisto uma live de 50 minutos, alguns dias duas. Depois, durante a tarde eu estudo e faço as atividades que os professores passam, o que levo em média 4 horas, mas depende da quantidade de tarefas que tenho”. P9: “4 horas por dia de segunda a sexta e aos finais de semana 2 horas por dia”.

Fonte: Os autores (2020).

Na unidade 1. “Organização dos estudos” foi perguntado aos alunos como a família se organizou para auxiliá-los com as atividades pedagógicas, se encontrou dificuldades para esta organização; quem são os responsáveis por ajuda-los e quanto tempo é dedicado a esta organização. Quanto à organização dos estudos, 8 dos participantes conta com a ajuda dos pais, porém, um dos alunos apesar de ter este apoio prefere se organizar sozinho, outro além de não contar com a ajuda de familiares, relatou não ter se organizado para os estudos. Na verdade, no quesito organização dos estudos, os problemas vão de dificuldades em acompanhar a aula até problemas como, barulho no ambiente. Desse modo, com base na perspectiva de Oliveira, Silva e Silva (2020), pode-se inferir que para que o processo ensino-aprendizagem possa se efetivar com vistas aos objetivos pedagógicos, deve-se levar em conta a realidade do aluno e suas dificuldades para acompanhar os estudos pelo ER.

Na unidade 2. “Dedicação aos estudos”, as respostas dos alunos quando questionados sobre quanto tempo se dedicam por dia aos estudos, apontam para menos 4 horas por dia, sendo que, a média dos estudos depende da quantidade de atividades que são dadas pelos professores diariamente. Verificou-se então, que os alunos se dedicam aos estudos no ER um tempo diário aproximado à carga horária curricular do seu curso na modalidade presencial.

No Quadro 4 apresentam-se os excertos mais representativos da Categoria 4. **Impactos na vida escolar** e suas três unidades, construídas a partir dos questionamentos:

“Qual é a importância do professor em sala de aula?”; “Do que você sentiu falta na sua escola durante o período de isolamento social?” e “Você se sente preparado para realizar os processos seletivos, vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros testes seletivos?”.

Quadro 4 - Categoria 4: Impactos na vida escolar

Categori a	Unidade de Análise	Excertos mais representativos
Impactos na vida escolar	Importância do professor	<p>P6: “O professor é fundamental para ensinar o conteúdo proposto, não deve ser jamais substituído por sistemas ou programas [...]”.</p> <p>P7: “A importância do professor em sala de aula, é a maior atenção que ele dá aos alunos. [...]”.</p> <p>P9: “A importância do professor em sala de aula para mim, sem dúvidas é o contato e a interação [...]”.</p>
	Falta da escola	<p>P7: “Senti falta do ambiente escolar, dos professores, de estar com meus amigos, policiais e a equipe profissional. Além das atividades físicas extras e até mesmo usar o uniforme”.</p> <p>P11: “Dos amigos, equipe pedagógica, professores. Das pessoas queridas do colégio”.</p>
	Futuros processos seletivos	<p>P4: “Não. Por se tratar de um método ainda precário a sua metodologia de ensino ainda é muito simples [...]”.</p> <p>P6: “Não, pois muitos conteúdos deixaram de ser aplicados e as relações pessoais deixaram de existir [...]”.</p> <p>P7: “Talvez eu esteja preparada em alguns conteúdos, mas não me sinto segura. [...]”.</p> <p>P9: “Não me sinto preparada, esses vestibulares precisam de uma intensa preparação e muito estudo [...], porém não foi possível diante a pandemia”.</p>

Fonte: Os autores (2020).

Na unidade 1. “Importância do professor”, foi perguntado aos alunos qual a importância do professor em sala de aula e, as respostas indicaram que o professor é uma figura indispensável em sala de aula, pois a interação professor-aluno nesse espaço físico, ajuda muito na aprendizagem, sendo fundamental para ensinar conteúdos aos alunos e, jamais será substituído pelo ER.

Conforme os pressupostos de Oliveira, Silva e Silva (2020), durante a pandemia, o professor foi à luta para garantir aos alunos um ensino de qualidade, porém, parece que essa garantia não foi concretizada com a mediação das tecnologias digitais.

Na unidade 2. “Falta da escola”, foi perguntado aos alunos do que mais sentiram falta na escola no período de isolamento social e responderam: falta das pessoas do

convívio diário, dos seus professores, dos funcionários do colégio e dos amigos. Fica claro que o isolamento social que vivenciado durante a pandemia da COVID-19, tem os afastado totalmente do convívio social, fazendo com que sintam privados das coisas mais básicas próprias do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, em consonância com Catarino, Barbosa-Lima e Queiroz (2015), os alunos identificam a relevância das relações que se constituem no espaço escolar e a ausência de interação pode impactar nos processos pedagógicos.

A unidade 3. “Futuros processos seletivos”, corresponde as respostas dos alunos quanto a ele se sentir preparado ou não para realizar processos seletivos, vestibulares, Enem e outros testes seletivos. O ER na visão dos participantes, não os prepara para exames seletivos como, vestibulares e ENEM; a maioria se apoia na falta de conteúdos e preparo adequado para o enfrentamento de processos classificatórios, o que gera insegurança. Na verdade, para o aluno P4, o ER não é um método eficaz de ensino e não é compatível com o nível de exigência de aprendizagem para estes testes seletivos/classificatórios.

Tendo em vista o objetivo deste estudo e a questão norteadora que motivou seu desenvolvimento, as percepções e desafios enfrentados pelos alunos do Colégio da Polícia Militar pesquisado em relação à adoção emergencial do ER em situação de pandemia, apontam para dificuldades relativas ao seu distanciamento do ambiente escolar e a falta de interação com professores e colegas neste espaço. O ER não substitui o presencial e o professor tem papel imprescindível à aprendizagem, embora, não ignorem a possibilidade desta modalidade de ensino vir a complementar o ensino presencial, com o uso de ferramentas tecnológicas como um suporte às aulas presenciais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou analisar as percepções dos alunos de um Colégio da Polícia Militar quanto ao ER em tempos de pandemia da COVID-19. De acordo com a análise, os alunos entendem que esta modalidade de ensino é um meio de complementação do ensino presencial e não uma substituição do ensino regular, alegando não se sentirem preparados com os conteúdos ministrados para prestarem exames seletivos, como o vestibular, por exemplo.

Verificou-se também, que alguns alunos desconheciam as ferramentas online utilizadas no ensino e outros demoraram para se adequarem ao seu uso. Em geral, os

participantes argumentaram a falta de interação com os professores como sendo um problema à aprendizagem, o que sugere que o ER foi ineficaz a aprendizagem se comparado ao ensino regular.

O ER trouxe mudanças significativas à rotina dos participantes com significativas alterações na estruturação de seus estudos, o que resultou em impactos consideráveis no cotidiano dos alunos. O ER poderá ser utilizado como suporte para atividades no ensino presencial pós-pandemia, mas nunca como o principal meio de ensino e aprendizagem, tendo-se em conta que, na opinião dos alunos, o professor é uma figura indispensável no espaço físico da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo Sem Fronteiras**, Vol. 12, n. 3, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em 08 de out. 2020.

ANCELMO, L. A. **Educação Financeira no Ensino Superior: Uma proposta de curso de formação**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio. Cornélio Procópio –PR, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIOFIOCRUZ. **O que é uma pandemia**. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso 08 set. 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>. Acesso em: 12 de ago. 2020.

BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 de out. 2020.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 de out. 2020.

CATARINO, Giselle Faur de Castro; BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição de Almeida; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n.4, p.835-849, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n4/1516-7313-ciedu-21-04-0835.pdf>. Acesso em 29 de out. 2020.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas**. V.8, N.3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em 09 de set. 2020.

DEPA. Exército Brasileiro. **Sistema Colégio Militar do Brasil**. Disponível em: < <http://www.depa.eb.mil.br/sistema-colegio-militar-do-brasil> > Acesso em 04 set. 2020 às 08:50:10.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Artmed. 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Editora Penso. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MORAN. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran. Acesso em: 12 set. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

OLIVEIRA, Sidmar Da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José De Oliveira. Educar Na Incerteza E Na Urgência: Implicações Do Ensino Remoto Ao Fazer Docente E A Reinvenção Da Sala De Aula. **Interfaces científicas**, Vol. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239/4127>. Acesso em 08 de out. de 2020.

SEED. **Resolução nº 1.016 de 03 de abril de 2020**. Secretaria da educação e do esporte restabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf. Acesso em: 12 de ago. 2020.

POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ. **Colégio da Polícia Militar do Paraná – Curitiba - Pr**. Disponível em: <https://www.cpmpr.com.br/>. Acesso em: 09 set.

POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ. **Colégio da Polícia Militar do Paraná – Londrina - Pr.** Disponível em: <https://cpmlondrina.com.br/>. Acesso em: 09 set. 2020.

POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ. **Colégio da Polícia Militar do Paraná – Cornélio Procópio - Pr.** Disponível em: <http://www.cpmcp.com.br/inicio.php>. Acesso em: 09 set. 2020.

SILVA, N. M. M. G. *et al.* **Manual para profissionais de saúde:** atendimento da central de informações Covid-19 da UENP. Cornélio Procópio: Editora UENP, 2020. Disponível em: <https://uenp.edu.br/editora-docs/livraria/16384-manual-para-profissionais-da-saude-atendimento-da-central-de-informacoes-covid-19-da-uenp/file>. Acesso em: 08 de out. de 2020

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, Vol. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17> . Acesso em: 08 de out. de 2020.

A PANDEMIA NARRADA POR MULHERES: EXPERIÊNCIAS PLURAIS E SABERES SITUADOS

CAMILA PEIXOTO FARIAS¹

UFPEL

GIOVANA FAGUNDES LUCZINSKI²

UFPEL

RESUMO: A situação da pandemia de Covid-19 nos convoca a buscar ferramentas teóricas para compreender a realidade que se apresenta, desenvolvendo formas de intervenção que se adequem aos desafios do momento. O presente artigo relata a experiência de criação de um projeto que engloba ações de ensino, pesquisa e extensão, voltadas à investigação e ao enfrentamento da pandemia, em termos de saúde mental, no âmbito da psicologia. Trata-se de um projeto colaborativo, calcado na interdisciplinaridade e interseccionalidade, que considera fundamental analisar a pandemia a partir de um recorte de gênero. Para isso, utiliza como metodologia o diálogo entre psicanálise, perspectiva fenomenológica, teorias feministas e narrativas de mulheres brasileiras dos mais diversos contextos, de modo a construir formas de evidenciar as vulnerabilidades que permeiam tais realidades. Apresentamos o delineamento da pesquisa em andamento e também os resultados de ações de ensino e extensão, todas desenvolvidas de modo remoto, alcançando mulheres de diferentes partes do país e brasileiras residentes no exterior, através de abordagens diferenciadas. Os resultados demonstram a importância de ouvirmos e considerarmos as vivências de mulheres no contexto pandêmico que vivemos, de forma a desenvolver ações adequadas, como políticas públicas, oferta de serviços e dispositivos de cuidado, combatendo a reprodução de narrativas e práticas hegemônicas redutivas – que, com frequência, excluem as pessoas mais vulneráveis. Conclui-se que a metodologia desenvolvida e o foco dos projetos foram inovadores e promotores de mudanças – principalmente no contexto universitário, contribuindo para uma formação calcada na pluralidade de vozes e saberes –, reforçando a necessidade de sua continuidade.

Palavras-chave: pandemia, gênero, pesquisa, ensino, extensão.

ABSTRACT: The situation of the Covid-19 pandemic compels us to look for theoretical tools to understand the reality that is being presented, developing forms of intervention that fit the challenges of the moment. This article reports the experience of creating a project that encompasses teaching, research and extension actions, aimed at investigating and coping with the pandemic, in terms of mental health, in the field of psychology. This is a collaborative project, based on interdisciplinarity and intersectionality, which considers it fundamental to analyze the pandemic from a gender perspective. To do so, it uses as methodology the dialogue among psychoanalysis, phenomenological perspective, feminist theories, and narratives of Brazilian women from the most diverse contexts, in order to build ways to highlight the vulnerabilities that permeate such realities. We present the outline of the research in progress and also the results of teaching and extension actions, all developed remotely, reaching women from different parts of the country and Brazilians living abroad, through differentiated approaches. The results show the importance of listening to and considering the experiences of women in the pandemic context we live in, in order to develop appropriate actions, such as public policies, services and care devices, fighting the reproduction of hegemonic reductive narratives and practices - which

¹ Professora Adjunta do curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Mestre e Doutora em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Coordenadora do Pulsional – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise; Membro do Grupo de Trabalho: Psicanálise, subjetivação e cultura contemporânea da Associação Nacional de Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP).

² Professora Adjunta do curso de Psicologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Psicóloga, Mestre em Psicologia Clínica (PUC-SP) e Doutora em Psicologia Social (UERJ). Coordenadora do *Epoché* – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia e Psicologia Existencial.

often exclude the most vulnerable people. We conclude that the methodology developed and the focus of the projects were innovative and promoters of change - especially in the university context, contributing to an education based on the plurality of voices and knowledge - reinforcing the need for its continuity.

Keywords: pandemic, gender, research, teaching, extension.

A narrativa que iremos apresentar articula construções no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão que tiveram origem no início da pandemia de Covid-19 no Brasil, mais especificamente com a suspensão das atividades presenciais na Universidade Federal de Pelotas, em março de 2020. Daquele momento em diante, fomos confrontadas com uma realidade desconhecida, que afetou intensamente nossas vidas, em diversos âmbitos. Enquanto mulheres e professoras, começamos a compartilhar nossas dores, inquietações, desafios e reflexões uma com a outra, dia após dia, vendo nascer um espaço significativo de trocas, diálogos, desconstruções, construções e cuidado. Fomos percebendo muitas vivências em comum e também experiências e sentimentos diferentes, ocasionando desdobramentos subjetivos diversos.

Esse espaço de trocas tão rico no âmbito pessoal tornou-se um espaço seguro e acolhedor para a construção de muitos questionamentos na esfera profissional. Em dado momento, a questão que nos tomou foi a seguinte: como olhar para a pandemia a partir do contexto universitário, enquanto professoras e pesquisadoras, sem excluir as nossas próprias experiências? Alguns aspectos já nos indicavam possibilidades para a construção de respostas: nossas vivências e inquietações, a escuta de outras mulheres que viviam em contextos diferentes dos nossos e as indicações de instituições – como a ONU Mulheres – , que estavam atentas à complexidade e à diversidade de realidades que compunham aquele momento pandêmico inicial. Isso foi mostrando que não era possível pensar a pandemia de Covid-19 de forma generalista, pois fatores estruturais como gênero, raça e classe não podiam ser ignorados.

A partir do entrelaçamento das nossas percepções com as diversas narrativas que chegaram até nós sobre o momento que vivíamos, fomos construindo caminhos, a partir da universidade, para ampliar o espaço inicialmente criado. A partir daí, desdobramos nossas trocas em ações no âmbito profissional, voltadas para a pluralidade de realidades vivenciadas por mulheres na pandemia. Essas ações estão intimamente articuladas e se sustentam no tripé fundamental do fazer na universidade: ensino, pesquisa e extensão. Para avançar na apresentação desse percurso que construímos, precisamos, primeiramente, explicitar alguns aspectos que nos ajudam a compreender porque é tão importante pensar a pandemia a partir de uma perspectiva de gênero.

O contexto da pandemia de Covid-19 deflagrou desigualdades já anteriormente experienciadas, porém, muitas vezes, invisibilizadas aos olhares cotidianos. Em consequência disso, a vida de todas as pessoas, em especial a de populações mais vulnerabilizadas, passou por mudanças radicais, que intensificaram problemáticas já existentes. Dentro da conjuntura política e social vigente, marcada pela lógica desigual própria do capitalismo, a pandemia produz impactos distintos em diferentes grupos sociais. Nesse sentido, encaramos uma pandemia de classe, raça e gênero, conforme afirma Harvey (2020), o que nos faz considerá-la, além de uma crise sanitária, também uma crise psicossocial.

A partir disso, torna-se imprescindível analisar o cenário atual e as suas reverberações sob a perspectiva de gênero, visto que as mulheres pertencem a um grupo social marcado por violências múltiplas. Salientamos que a categoria “mulheres” não está posta aqui como grupo homogêneo, mas atravessado de forma interseccional por diversos marcadores, como raça, classe, orientação sexual, cis-trans-identidades, maternidade, dentre outros. De acordo com a ONU Mulheres (2020), as mulheres, sujeitos historicamente colocados em um lugar subalternizado, seriam alvo de impacto desigual durante e pós pandemia, principalmente aquelas à margem da sociedade e habitantes de países do sul global, como é o caso do Brasil.

A experiência dos últimos meses confirma essa previsão. A pandemia escancarou desigualdades historicamente construídas, pois as particularidades da crise sanitária se somaram ao racismo estrutural, ao machismo, à LGBTI+fobia, e a inúmeras outras formas de opressão que têm afetado as pessoas das mais variadas formas, sobretudo as mulheres, em seus diferentes contextos. Diante do cenário de necessidade de isolamento físico, o ambiente doméstico tornou-se, em muitos casos, o palco principal dos acontecimentos da vida, gerando aumento das demandas de tarefas diárias vinculadas ao cuidado da casa e da família. Sabe-se que tais atividades “invisíveis” têm sido historicamente atribuídas a uma suposta natureza feminina e, por isso, não são reconhecidas como trabalho (FEDERICI, 2019). Por outro lado, a impossibilidade de permanecer em casa – a qual se deve, principalmente, à obrigação de trabalhar fora, dentro da lógica desigual do capitalismo – tem causado medos e sofrimentos, à medida que envolve a exposição a possíveis formas de contaminação. Essa é a realidade de muitas trabalhadoras que atuam nos serviços de saúde, serviços essenciais ou como empregadas domésticas, responsáveis pelo cuidado de outros lares em detrimento dos seus. Nos

contextos urbanos, há ainda aquelas que vivem em espaços pequenos, com toda a família, ou as que vivem nas ruas.

Portanto, as reverberações da crise desencadeada pela pandemia de Covid-19 atingem de modo violento as mulheres, mas isso se dá de formas diversas, que variam de mulher para mulher, dependendo da raça, da classe, da idade, da profissão, da orientação sexual e do território onde habita. Mulheres de contextos urbanos, do campo e da floresta experimentam de forma singular os desafios colocados por uma pandemia e seus inúmeros desdobramentos.

A mudança abrupta na rotina, o medo de adoecer e de contaminar outras pessoas, a perda do emprego, a morte de pessoas próximas, a sobrecarga de trabalho, a instabilidade financeira, os efeitos das sucessivas crises políticas, a solidão imposta pela necessidade de isolamento físico ou pela jornada exaustiva de trabalho e o medo imposto pela impossibilidade de ficar em casa são algumas vivências frequentes nesse período.

Narrar as histórias vividas nesse período desafiador é uma das ações necessárias para registro histórico e para a compreensão dessa situação inédita, de forma a planejar e conduzir ações de enfrentamento alicerçadas na pluralidade de experiências, sofrimentos e situações de violência e precarização da vida. Tendo isso como a utopia que nos guia em nosso fazer na universidade, o presente texto visa a apresentar o projeto que construímos e que se desdobra em três frentes – ensino, pesquisa e extensão –, voltado a discussões que partem do recorte de gênero no contexto da pandemia de Covid-19.

Trata-se de um projeto multidimensional, interdisciplinar e colaborativo, cujas ações acontecem através de modalidades remotas de estudo, investigação e intervenção. Seguindo as premissas dos métodos fenomenológico e psicanalítico de pesquisa, articulados a teorias feministas, as ações descritas neste trabalho têm como eixo central a singularidade da experiência em articulação com os marcadores sociais que as alicerçam. O projeto e suas ações surgem do desejo de que as narrativas das mulheres sejam incluídas nas discussões sobre a pandemia a partir de uma perspectiva interseccional. Nesse sentido, levando-se em conta a impossibilidade de contato presencial, foram construídas ações cujos objetivos, alcances e reverberações serão detalhados a seguir. São elas:

- Agora é que são elas: a pandemia de COVID-19 contada por mulheres (Pesquisa)
- Elas por Elas: as mulheres e a pandemia (Extensão)
- As mulheres na pandemia: discutindo questões de gênero (Ensino)

AGORA É QUE SÃO ELAS: A PANDEMIA DE COVID-19 CONTADA POR MULHERES

O projeto de pesquisa “Agora é que são elas: a pandemia de COVID-19 contada por mulheres” foi criado na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), pela Profa. Dra. Camila Peixoto Farias, através do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise (Pulsional), seguindo em parceria com a Profa. Dra. Giovana Fagundes Luczinski, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia e Psicologia Existencial (*Epoché*). Conta também com a colaboração do Laboratório *marginália* (UFRJ), coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Canavêz de Magalhães. O diálogo entre a perspectiva psicanalítica e a perspectiva fenomenológico-existencial é um de seus alicerces.

O projeto nasce da inquietação diante da diversidade de vivências que as mulheres estavam experienciando durante a pandemia e do fenômeno de silenciamento em relação à especificidade dessas questões. Surge, então, o interesse, em termos científicos, na diversidade de realidades vividas, nos sentidos a elas atribuídos e em seus desdobramentos em termos de saúde mental.

O primeiro grande desafio foi pensar a construção de uma metodologia para acessar essas histórias em um momento tão preocupante e que exigia o distanciamento físico. Nossa experiência, até aquele momento, havia sido trabalhar com pesquisas teóricas e investigações que iam à campo para encontrar, corpo a corpo, pessoas e situações. Diante da necessidade de empreender uma coleta de dados on-line, nos deparamos com diversos questionamentos, dentre eles: como criar um instrumento que permitisse conhecer o contexto das mulheres, os marcadores sociais que alicerçavam suas vivências e que também as convidasse ao compartilhamento de vivências, histórias e sentimentos?

Tendo esse questionamento como guia, fomos construindo um questionário no formato on-line de forma cuidadosa, pensando na linguagem, no *layout* e escolhendo uma imagem de capa que pudesse ser empática e acolhedora. Nesse caso, foi solicitada uma ilustração à artista/ilustradora Jana Magalhães. Nosso objetivo era que as mulheres se sentissem acolhidas e que fizesse sentido para elas falar de si, compartilhando suas histórias conosco. Nesse percurso de construção do instrumento, entramos em contato com outras pesquisadoras para discutir algumas questões referentes à linguagem, à adequação de alguns termos etc. Um grupo de alunas da UFPEL nos ajudou com testes pilotos, que também foram feitos por outras mulheres de diferentes contextos. Todo esse processo de troca e diálogo foi fundamental para o aprimoramento do instrumento. Dessa forma,

realizamos uma construção colaborativa, cuidadosa e situada, tendo como alicerce o contexto da pandemia.

A coleta de dados foi realizada através deste questionário on-line contendo 32 questões, incluindo perguntas objetivas e abertas, divulgado entre mulheres brasileiras (residentes, ou não, no Brasil). As perguntas denotavam marcadores sociais e também visavam a proporcionar um espaço de construção de narrativas pessoais. A ferramenta foi divulgada em diversas redes sociais a partir do dia 24 de maio de 2020 e ficou disponível até 07 de junho de 2020. Em quinze dias, obtivemos a quantidade surpreendente de quase 6.000 respostas, evidenciando o interesse e a identificação gerados nas mulheres que recebiam a proposta. Cabe ressaltar que a pesquisa segue as determinações da Resolução do Conselho Nacional de Saúde, nº 510, de 07 de abril de 2016, que normatizam as condições das pesquisas que envolvem seres humanos, aprovada no CEP, na Universidade Federal de Pelotas, com o número CAAE: 31203220.3.0000.5317.

A investigação que estamos conduzindo se ancora em uma prática contra-hegemônica, que valoriza a interdisciplinaridade, visando a construir pontes entre a pluralidade de experiências vividas por mulheres na pandemia e a elaboração de relatos científicos a respeito dessas experiências. Esta pesquisa está alicerçada nas mulheres que somos, situadas histórica, social e geograficamente, partindo de uma materialidade corporificada e tendo como objetivo principal conhecer a realidade de outras mulheres.

Seguindo a convocação de Haraway (1995), para compreendermos quem forjou nossa forma de enxergar o mundo, é fundamental que situemos nossas construções teórico-metodológicas, localizando saberes e reconhecendo a parcialidade inerente a qualquer construção científica. Portanto, não trabalhamos a partir de uma suposta neutralidade, mas a partir de uma epistemologia situada (HARAWAY, 1995), localizada histórica, social e geograficamente (ALCOFF, 2016). Trabalhamos em uma perspectiva parcial e não universalizante, alicerçada no diálogo entre as abordagens psicanalítica e fenomenológico-existencial – propostas hermenêuticas, que não têm como objetivo alcançar respostas universais ou replicáveis (FIGUEIREDO; MINERBO, 2006; MOREIRA, 2002).

Diante da grande diversidade de dados, temos trabalhado com recortes, buscando construir interpretações articuladas aos nossos lugares situados de pesquisadoras. Somando as participantes das duas universidades envolvidas (UFPEL e UFRJ), são 14 pesquisadoras, entre professoras e estudantes de graduação em iniciação científica. O primeiro recorte realizado, que se tornou o primeiro artigo derivado da pesquisa, foi

referente às profissionais de saúde. O método adotado, construído nessa triangulação de saberes, propõe um mergulho existencial nos dados, alicerçado na atenção flutuante, seguida de um distanciamento reflexivo. Este movimento possibilita a construção de narrativas transferenciais pelas pesquisadoras, de modo a organizar unidades de sentido com base na articulação entre tais narrativas e as respostas das participantes (FORGHIERI, 2002; FIGUEIREDO; MINERBO, 2006).

O passo seguinte consiste na elaboração de categorias de análise. Neste primeiro recorte da pesquisa, tais categorias foram postas em diálogo com teorias contemporâneas, em busca de maior aprofundamento, construindo um saber situado e complexificado sobre o fenômeno abordado: ser profissional da área de saúde nos meses iniciais da pandemia de Covid-19. No momento, outros recortes estão sendo analisados e novas produções científicas estão sendo elaboradas, tendo como base as narrativas coletadas pela pesquisa.



AS MULHERES E A PANDEMIA DE COVID-19: DISCUTINDO QUESTÕES DE GÊNERO

O projeto de ensino “As mulheres e a pandemia de Covid-19: discutindo questões de gênero” foi mais uma proposta criada através da parceria entre o Núcleo de Estudos e Pesquisas Pulsional e o Laboratório *Epoché*. Aconteceu no primeiro semestre de Ensino Remoto Emergencial da UFPel, que teve início em junho de 2020, após um período pautado por incertezas sobre os rumos da universidade, com a suspensão das atividades presenciais. Naquele momento, diante da proposta de um calendário alternativo composto de 12 semanas, elaborado pela reitoria, o curso de Psicologia se mostrou contrário à oferta de disciplinas, tanto obrigatórias, quanto optativas, evitando ações que gerassem exclusão, sobrecarga e tensão na situação inédita de isolamento e distanciamento social. Considerando relatos de ansiedade e falta de recursos (emocionais e/ou materiais) por

parte de estudantes, o curso optou por oferecer atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão, de forma a conhecer a realidade dos/as discentes, manter e estreitar o vínculo, além de adaptar o trabalho às ferramentas de ensino remoto.

Sendo assim, buscamos acolher a demanda da universidade de implementar um calendário suplementar remoto e, ao mesmo tempo, sustentar as angústias e paradoxos dessa situação, problematizando as questões envolvidas. Delineamos e sustentamos o objetivo de manter/resgatar o vínculo com estudantes a partir de atividades teórico-metodológicas pautadas pela lógica do compartilhamento, da colaboração e do cuidado. Tratava-se de um período de experimentação, no qual ocorreria o confronto com uma dimensão preponderantemente nova para a maioria, exigindo o desenvolvimento de novas possibilidades pedagógicas. Em uma situação de perdas e de ameaça à vida, o que faria sentido discutir e aprender? De que conceito de aprendizagem estávamos falando? Entendemos que o foco da universidade não deveria ser conteudista, mas sim ajudar a comunidade acadêmica e, de forma mais ampla, a comunidade pelotense, a atravessar os desafios do momento de forma a minimizar os impactos na saúde mental.

A partir dessas percepções, consideramos pertinente construir um componente de ensino voltado para a discussão da pluralidade de realidades vividas por mulheres durante a pandemia. Partimos da problematização da própria categoria “mulher”, evidenciando a naturalização que este termo carrega socialmente, tendendo a uniformizar experiências absolutamente diversas, reproduzindo exclusões (SCOTT, 2019; WITTIG, 2019). Tendo isso em vista, a ação de ensino proposta partiu do diálogo interdisciplinar, articulando abordagens psicológicas a áreas afins a saberes comunitários, trazendo à tona a diversidade de experiências vividas por mulheres cis e trans, dos mais diferentes territórios, partilhando questões relevantes em termos de saúde mental conectadas à pandemia de Covid-19.

Para organizar o projeto, uma equipe de três estudantes se uniu às coordenadoras para construir o cronograma e divulgar a programação. Foram convidadas dez mulheres, entre pesquisadoras e professoras, trabalhadoras e ativistas sociais. Ao longo de dez encontros, as convidadas trouxeram suas percepções sobre a pandemia, articulando referenciais teóricos, atividades profissionais e vivências cotidianas. Após a exposição inicial, que durava cerca de 50 minutos, ocorria uma roda de conversa com as estudantes presentes.

O período de inscrição do projeto já marcou uma peculiaridade: apenas mulheres aderiram ao componente curricular. Inicialmente, haveria 30 vagas, mas como estas foram

preenchidas no primeiro turno de inscrições, o número foi ampliado. A frequência se manteve alta até o final do projeto, que aconteceu de forma síncrona, via plataforma Zoom, todas as quintas-feiras à noite (possibilitando a participação daqueles que trabalhavam durante o dia), entre os meses de julho e setembro de 2020. A escolha por essa plataforma teve o intuito de preservar o grupo, de forma cuidadosa, apostando na construção de uma relação de confiança a partir de uma sala virtual criada para que todas pudessem se ver e ouvir, de forma que circulassem perguntas, afetos e narrativas diversas. Foram discutidas temáticas como: feminismos, racismo, LGBTI+fobia, transexualidade, trabalho doméstico, maternidade, trabalho sexual e os desdobramentos desses temas durante a pandemia.

Além de criar um espaço de respeito, acolhimento e cuidado, o grupo pactuou partir do lugar do não-saber, sem compromisso com uma performance acadêmica, na tentativa de construir coletivamente um aprendizado através do encontro com outras mulheres. Trabalhando com o inesperado, como sugere Clarice Lispector (1999), a equipe do projeto acolheu diferenças e conflitos a partir de diálogos pautados na interdisciplinaridade e na pluralidade de saberes, experiências e repercussões subjetivas. Buscou-se evidenciar a intersecção das diferentes opressões que atingem as mulheres, suas articulações, impactos no cotidiano da pandemia e as diversas expressões de silenciamento, violência e exploração historicamente perpetuadas pelo patriarcado.

Foram trazidas ferramentas teóricas importantes da luta feminista, antirracista, antilgbtfóbica e decolonial através de autoras constantemente invisibilizadas nos currículos acadêmicos, como Lélia Gonzales, Nancy Fraser, Gayatri Spivak, Angela Davis, bell hooks, Grada Kilomba, Donna Haraway, Oyèrónké Oyewùmi, entre outras. Afinal, como nos ensina hooks (2013), uma teorização que parte da experiência pode se tornar um veículo de cura, ao possibilitar um movimento de reflexão sobre a dor, com importantes desdobramentos: nomeação das vivências, ampliação do processo de compreensão de si e construção de novas possibilidades de existência. Através de testemunhos pessoais, lugares de dores e lutas podem ressurgir “como meio para mapear novas jornadas teóricas”, promovendo uma trajetória que contemple diferentes formas de ser mulher (HOOKS, 2013, p. 103).

Nos encontros, também foi possível discorrer sobre conceitos e epistemologias que não partem da matriz ocidental colonial-capitalista, questionando o sujeito universal da ciência hegemônica – colocando no centro a perspectiva da pluralidade de vozes, sempre localizadas (HARAWAY, 1995). A necessidade de rompermos com um saber colonizado que permeia as teorias psicológicas existentes se manifesta quando observamos, por exemplo, o modo como a produção científica de mulheres é constantemente colocada à

prova, principalmente pelos homens. Esta foi uma das questões que ganhou destaque nas discussões.

Ao final do projeto, revelou-se a importância de espaços como este, com foco na troca, na compreensão e na valorização da pluralidade de saberes e experiências de mulheres, principalmente em um contexto de intensificação das vulnerabilidades. Em um movimento coletivo, foram se desnudando realidades diversas e desnaturalizando saberes instituídos.

Através da sequência de encontros semanais, o projeto cumpriu um papel de cuidado, fortalecimento e suporte à saúde mental durante a pandemia, mantendo o vínculo das estudantes com o curso de Psicologia, sem cobranças formais, prazos ou produções que exigissem demasiada energia para o momento. Assim, foi possível encurtar o distanciamento entre teoria e prática, considerando as diferentes realidades dentro e fora da universidade, construindo conhecimentos de forma horizontalizada, favorecendo a circularidade e a troca de saberes. Ao final dos encontros, as participantes explicitaram o desejo de que haja um espaço constante e permanente de debates que alcance a comunidade, extrapolando os muros da universidade.

PROJETO DE ENSINO

AS MULHERES E A PANDEMIA DE COVID-19: DISCUTINDO QUESTÕES DE GÊNERO

cronograma de encontros

<p>16/07: Clínica, gênero e colonialidade Convidada: Fernanda Canavéz Doutora em Teoria Psicanalítica pela UFRJ. Profa do Instituto de Psicologia da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ. Coordenadora do Marginália - Laboratório de Psicanálise e Estudos sobre o Contemporâneo</p> <p>23/07: O trabalho doméstico e a maternidade: impacto na vida da mulher que ocupa um cargo político em meio à pandemia Convidada: Fernanda Miranda Mãe, professora alfabetizadora do município de Pelotas, estudante do curso de Psicologia da UPPEL, vereadora de Pelotas pelo PSOL.</p> <p>30/07: A pandemia e o mais do mesmo na vida de uma mulher negra de uma mulher mãe Convidada: Julinéia Soares Psicóloga e psicanalista crítica. Mestre em Estudos Psicanalíticos pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFMG. Graduada em Psicologia com ênfase em Processos Clínicos pela mesma universidade. Especialista no empoderamento de mulheres negras. Militante negra bissexual não monogâmica e mãe. Mulherista em formação</p>	<p>6/08: Mulheres negras e a produção de conhecimento - diferenças em tempos de pandemia Convidada: Maria Luisa Pereira de Oliveira Psicóloga negra feminista. Especialista em Psicologia Clínica e Violência Doméstica. Mestra em Saúde Coletiva. Doutoranda do P.P.G. em Psicologia Social e Institucional da UFRGS. Psicóloga Clínica. Psicóloga do Hospital de Clínicas de Porto Alegre</p> <p>13/08: Um corpo no Mundo: (Des)construindo Desigualdades Convidada: Maria Lopes Mulher trans, fotógrafa e bacharela em Arqueologia com ênfase em Arqueologia do Capitalismo, pela FURG. Partindo das perspectivas da pesquisadora Oyèrónké Oyewùmi, dedica-se à importância da interpretação sobre o corpo no processo de elaboração e justificação das desigualdades de gênero, raça, classe e sexualidade no ocidente.</p> <p>20/08: Mapeando questões LGBTI+ nas lutas cotidianas pelo direito à cidade - demandas de sujeitos invisibilizados no trabalho sexual Convidada: Louise Prado Alfonso Graduada em Turismo, Mestre em Antropologia e Doutora em Arqueologia. Profa do Departamento de Antropologia e Arqueologia UPPEL e dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia e Arquitetura da UPPEL. Coordena o Projeto de Extensão "Mapeando a Noite: O Universo Travesti", que se insere no Projeto de Pesquisa Margens: grupos em processos de exclusão e suas formas de habitar Pelotas, do Grupo de Estudos Etnográficos Urbanos (GEEUR).</p> <p>27/08: Negritude e silenciamento: o que nós temos a ver com isso? Convidada: Tereza Cristina Barbosa Duarte Doutoranda PPG em Antropologia na UPPEL. Professora de Artes Visuais, no IFSul Câmpus Pelotas. Membro do NEABI/IFSul Câmpus Pelotas. Representou a Sociedade Civil na comissão de Heteroidentificação da Reitoria do IFSul Câmpus Pelotas.</p>	<p>3/09: Papéis Ocupacionais na Pandemia Convidada: Renata Cristina Rocha da Silva Terapeuta Ocupacional. Docente do curso de T.O UPPEL. Mestre em Ciências Médicas pela UFRGS; Doutora em Ciências Cirúrgicas pela UFRGS. Conselheira CREFITO 5.</p> <p>10/09: O SUS na pandemia a partir do olhar de uma profissional da saúde Convidada: Ângela Moreira Vitória Possui graduação em Medicina pela UPPEL (1997). Mestrado em Epidemiologia pela UFRGS (2012). Atualmente, é professora titular da UPPEL e cursa Doutorado em Saúde Coletiva na UNICAMP. Tem experiência na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Atenção Primária à Saúde, SUS e Gestão em Saúde.</p> <p>17/09: Os desafios da democracia dentro do capitalismo a partir do recorte de gênero Convidada: Flávia Carvalho Chagas Doutora em Filosofia pela UFRGS/ Universidade de Marburg, Alemanha. Professora do Departamento de Filosofia da UPPEL e do PPG em Filosofia da UPPEL. Foi coordenadora do Programa de Cooperação internacional entre os cursos de Filosofia da UPPEL e da Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) com financiamento Capes/ AULP. Coordenadora do projeto de extensão: Buteco da Filosofia. Atualmente, tem desenvolvido pesquisa com foco em teorias da justiça contemporânea a partir do recorte de gênero</p>
---	--	--



ELAS POR ELAS: AS MULHERES E A PANDEMIA

A ação “Elas por Elas: as mulheres e a pandemia” consistiu em um projeto de extensão vinculado ao curso de Psicologia da UFPel, fruto da parceria entre os laboratórios já mencionados, sob nossa coordenação. Devido à necessária medida de isolamento social, o projeto lançou mão de recursos, como a criação de uma página no Facebook³ e um Blog⁴, como o formato possível para ultrapassar os muros da universidade naquele momento. Tais instrumentos buscaram uma forma de atuação na comunidade, visando a possibilitar encontros – sobretudo, o das mulheres com suas próprias experiências. As ferramentas utilizadas buscaram oferecer um meio de expressão, elaboração e compartilhamento de vivências para mulheres, mediante a construção de um espaço virtual no qual pudessem se reconhecer e se conectar.

A página foi criada em junho de 2020 e esteve no ar até dezembro do mesmo ano, com o convite para que mulheres de todas as partes do país compartilhassem suas vivências na página, mediante o envio de mensagens à equipe do projeto. Esta foi constituída pelas professoras coordenadoras e por seis estudantes de graduação. O acompanhamento e avaliação do trabalho ocorreram através de um grupo no WhatsApp, funcionando sete dias por semana, além de encontros síncronos em menor frequência. A construção e a manutenção das páginas em redes sociais foi feita a várias mãos, apostando na coconstrução como um dos aspectos centrais no desenvolvimento da ação de extensão. É importante lembrar que, no momento em que este projeto de extensão se organizava, havia um veto do Conselho Federal de Psicologia para que estudantes fizessem atendimento on-line. Havia questões éticas e relativas a recursos tecnológicos que precisavam ser avaliadas e que restringiam as ações do curso de Psicologia. Isso contribuiu para que o projeto se voltasse a uma escuta/leitura das narrativas, mediadas pela página construída.

Um dos pontos considerados no planejamento da ação foi a constatação da especificidade das vivências de mulheres durante o período abarcado, como a intensificação das jornadas de trabalho – que já eram duplas ou triplas no cotidiano que antecede a pandemia. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2018, evidenciam que as mulheres dedicavam 21,3 horas semanais para as atividades domésticas, enquanto os

³ <http://facebook.com/mulhereseapandemia>

⁴ <http://asmulhereseapandemia.tumblr.com>

homens dedicavam 10,9 horas semanais. Por esse motivo, Fonseca e Pagliarini (2020), ao avaliar essa questão dentro da situação de pandemia, consideram o espaço privado da casa uma linha de frente invisibilizada.

Como chegar a essas mulheres, sobrecarregadas e capturadas por uma situação nova, que exige a reconfiguração de seus cotidianos? Tendo em vista a complexidade das questões envolvidas, a preparação da ação de extensão exigiu a retomada de discussões sobre gênero que permeiam a psicologia contemporânea. Atentas à desconstrução da ideia de uma narrativa homogênea, tanto sobre a pandemia, quanto sobre o “ser mulher”, concordamos com teóricas feministas como Haraway (1995) e Wittig (2019), que afirmam não existir sujeito universal. Por isso, é fundamental situar a produção das narrativas que circulam em nosso meio, abrindo espaço para que mulheres diversas contêm suas experiências, com o intuito de não enxergar a pandemia a partir de um ponto de vista hegemônico, ou seja, branco, masculino e centrado na classe média e em sua perspectiva. Nesse sentido, indo ao encontro de hooks (2013), apostamos na importância de evidenciar diferentes testemunhos pessoais, de diferentes vozes, para construir um espaço de cuidado e, simultaneamente, avançar nas discussões de gênero. A autora nos ajuda a entender que uma teoria feminista, para ser libertadora, precisa estar articulada à materialidade do cotidiano.

No início do projeto, chegavam inúmeros relatos de mulheres que queriam expressar suas angústias com a situação de isolamento, ou com a sobrecarga de trabalho e o medo envolvido em sua execução. Estes eram lidos e ordenados de forma a serem postados na página, diariamente, pelas estudantes. Simultaneamente, as publicações eram encaminhadas ao espaço virtual do Blog, que se constituiu como uma espécie de galeria virtual, composta pelos relatos recebidos através da página do Facebook. Tal espaço serviu a fins de registro desse período pandêmico, bem como uma “galeria” de experiências que poderá ser visitada futuramente.

Durante esse percurso, houve solicitações interessantes: algumas mulheres pediram que a equipe participasse – direta ou indiretamente – da construção dos seus relatos. Isso evidenciava o desejo de narrar suas vivências, ao mesmo tempo em que denotava dificuldade em organizar a expressão, ou mesmo falta de tempo, devido à sobrecarga do cotidiano. Elas pareciam se sentir mais confortáveis para falar sobre sua experiência na medida em que a equipe se dispunha a conversar e orientar sobre a escrita, ajudando nesse processo. Como exemplo, podemos citar um relato que foi elaborado a partir do diálogo entre uma estudante (membro da equipe) e uma professora da rede pública

de ensino, que manifestou, pelo chat da página, o desejo de participar. Desse modo, a construção do texto foi feita de forma dialógica, na qual a estudante, mediante uma escuta sensível e atenta, auxiliou a professora a narrar sua experiência.

Ao longo do projeto, a página no Facebook passou por algumas transformações. Nos primeiros meses, obteve um bom alcance, chegando a um número expressivo de curtidas, bem como um grande número de interações e relatos enviados. Contudo, com o prolongamento da situação de pandemia, o teor dos relatos mudou, de modo a expressar mais cansaço, decepção e perplexidades. A frequência dos envios também foi diminuindo, e nos deparamos com dificuldades de funcionamento criadas pelo próprio Facebook, que ocultava postagens para que o alcance fosse expandido mediante pagamento de valores fixos.

Assim, houve a necessidade de avaliar mudanças na dinâmica da página, para mantê-la ativa, lidando com os limites da mídia social. Uma das ações desenvolvidas foi a elaboração, pela equipe, de postagens sobre alguns temas atuais que impactam a vida de muitas mulheres, como violência doméstica, conflitos no ambiente familiar e vivências de mulheres lésbicas e bissexuais em confinamento, dentre outros. Além dessas, outras formas de produção de conteúdo se deram através da publicação de notícias sobre os efeitos da pandemia, bem como a construção de publicações sobre figuras femininas importantes na história, objetivando divulgar suas trajetórias.

Assim, tanto aquelas que construíram um relato, como aquelas que acessaram a página, pontuaram a importância desse espaço para compartilhar as angústias e os desafios enfrentados na nova rotina. A página foi, então, uma forma de encontrar apoio e reconhecimento das dores e lutos que marcaram o período, além de permitir o contato com outras perspectivas. O retorno das mulheres quanto às repercussões nelas geradas pela construção dos relatos evidenciou o quanto o convite para produzir algo sobre si mesmas foi importante, à medida que propunha um momento de pausa, possibilitando o contato com a própria singularidade. Outro aspecto trazido por elas foi a importância de se sentirem escutadas e legitimadas.

Observamos que muitas são as possibilidades de se construir iniciativas voltadas tanto ao acolhimento, quanto à construção de narrativas, nas mídias sociais. Aqui se insere a aposta na arte, no relato e no encontro como ferramentas potentes, que tem atravessado a construção desse projeto. Por outro lado, são inúmeros os desafios de uma ação de extensão remota, que vão desde as limitações do formato virtual, até os altos e baixos no recebimento de relatos e a distribuição das atividades em uma equipe que trabalha

virtualmente. Em meio ao trabalho coletivo voltado à gestão da página, à produção das postagens e ao acolhimento das mulheres, constatamos que as discussões em equipe extrapolaram o contexto de pandemia e as questões de gênero. O exercício de uma postura de implicação frente ao cenário de crises pôde ensinar muito às estudantes enquanto psicólogas em formação. Nesse sentido, a página “Elas por Elas”, ao visibilizar diferentes vivências de mulheres, a partir de suas próprias narrativas sobre a pandemia de Covid-19, provocou um movimento constante na equipe, promovendo diálogos e construções conjuntas. Com isso, o projeto mostrou efeitos na complexificação do olhar para a experiência da pandemia em quatro vias: para as mulheres que acompanham a página, para aquelas que enviaram relatos, para as extensionistas do projeto, que foram tocadas pelas narrativas e/ou participaram de sua construção, e para as professoras que orientaram esse processo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de Covid-19 nos colocou, enquanto mulheres e professoras universitárias, diante de inúmeros desafios. A criação de um espaço de diálogo e cuidado entre nós foi o alicerce para a construção colaborativa de projetos que articulam ensino, pesquisa e extensão – construções situadas social, histórica e geograficamente. Pautamos na ideia de um diálogo entre comunidade acadêmica e comunidade local para a problematização, investigação e produção de conhecimentos sobre os efeitos e desdobramentos da pandemia nas vivências de mulheres. O universo acadêmico, por vezes, acaba por se tornar um espaço restrito, engessado e pouco aberto ao diálogo com a pluralidade de formas de existência. Por isso, nos inspiramos em teóricas que, tomando o gênero como uma categoria de análise, consideram a pesquisa e a educação um caminho para a transformação social.

Construir possibilidades de ação com foco no acolhimento, na troca e na valorização de saberes situados, principalmente em um contexto de pandemia, é de grande importância em nossas universidades. É urgente e inadiável que a pluralidade de perspectivas que se constituem a partir da diversidade de lugares que as mulheres ocupam no mundo possa ser escutada na sociedade, especialmente em um contexto de formação. Sendo a nossa cultura histórica e estruturalmente marcada pelo patriarcado, machismo, racismo e outras tantas formas de opressão, e com a intensificação da vulnerabilidade causada pela pandemia, ignorar essa realidade seria contribuir de forma deliberada para seu aprofundamento.

Os resultados alcançados e aqueles que estão em construção a partir dos nossos projetos evidenciam a importância de “espaços” como os que foram descritos. Eles possibilitam uma série de narrativas, em diferentes formatos: relatos escritos para divulgação na página do Facebook, relatos orais nos encontros do projeto de ensino, respostas ao questionário divulgado na pesquisa. Tais narrativas estão se costurando com teorias, delineando uma colcha de saberes e de vivências elaborados a partir de múltiplas vozes de mulheres brasileiras, vozes que desnaturalizam saberes instituídos e que têm sido fundamentais para avançarmos no entendimento sobre a importância de compreender a pandemia a partir de uma perspectiva de gênero. Dessa forma, encurtamos o distanciamento entre teoria e prática, considerando as diferentes realidades, dentro e fora da universidade, contribuindo com a produção de conhecimento de forma horizontalizada, respeitando e localizando os saberes e experiências. Além disso, os projetos cumprem um papel de cuidado, fortalecimento e suporte à saúde mental, mantendo o vínculo entre discentes e academia, motivando produções em diversas frentes. Como exemplo, podemos mencionar cinco apresentações em congressos, no ano de 2020, relativas aos projetos. Uma delas foi destaque na VI Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão (SIIEPE) da UFPel.

Por fim, nos parece fundamental, para que possamos pensar a universidade para os próximos anos, que as atividades futuras possam ser construídas a partir de propostas pedagógicas que contemplem as especificidades do momento desafiador que vivemos. Acreditamos que às universidades – e a nós, docentes – cabe o dever e o compromisso social de trabalhar com/para os grupos que têm vivido os impactos da pandemia de forma mais intensa. Os projetos descritos reforçam a importância de ações como as desenvolvidas, que instigam um olhar crítico, sensível e interseccional para questões de

gênero descortinadas e/ou agravadas durante a pandemia, algo fundamental para a construção de possibilidades coletivas de cuidado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOOF, L. M. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 129-143, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6082/5458>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html>. Acesso em: 25 abr. 2021.

FEDERICI, S. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2019.

FIGUEIREDO, L. C.; MINERBO, M. Pesquisa em psicanálise: algumas ideias e um exemplo. *Jornal de Psicanálise*, v. 39, n. 70, p. 257-278, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100017&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 21 ago. 2020.

FONSECA, J. K. M. R.; PAGLIARINI, A. C. A sobrecarga da jornada ininterrupta da mulher na pandemia: mais um caso de desigualdade de gênero. In: RODRIGUES, C. E.; MELO, E.; POLENTINE, M. J. (Orgs.). *Mulheres e pandemia* (v. 1). Salvador: Studio Sala de Aula, 2020. p. 66-73.

FORGHIERI, Y. C. *Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa*. São Paulo: Pioneira, 2002.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, São Paulo, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/1828>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempos de Covid-19. In: DAVIS, M. et al. *Coronavírus e a luta de classes*. Brasil: Terra sem Amos, 2020. p. 13-23. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Coronavirus-e-a-luta-de-classes.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

INSITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*. 2018. Disponível em:

<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

LISPECTOR, C. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ONU MULHERES. Covid-19: mulheres à frente e no centro. *ONU Mulheres Brasil*, 27 mar. 2020. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/Covid-19-mulheres-a-frente-e-no-centro/>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 49-82.

WITTIG, M. Não se nasce mulher. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 83-94.

