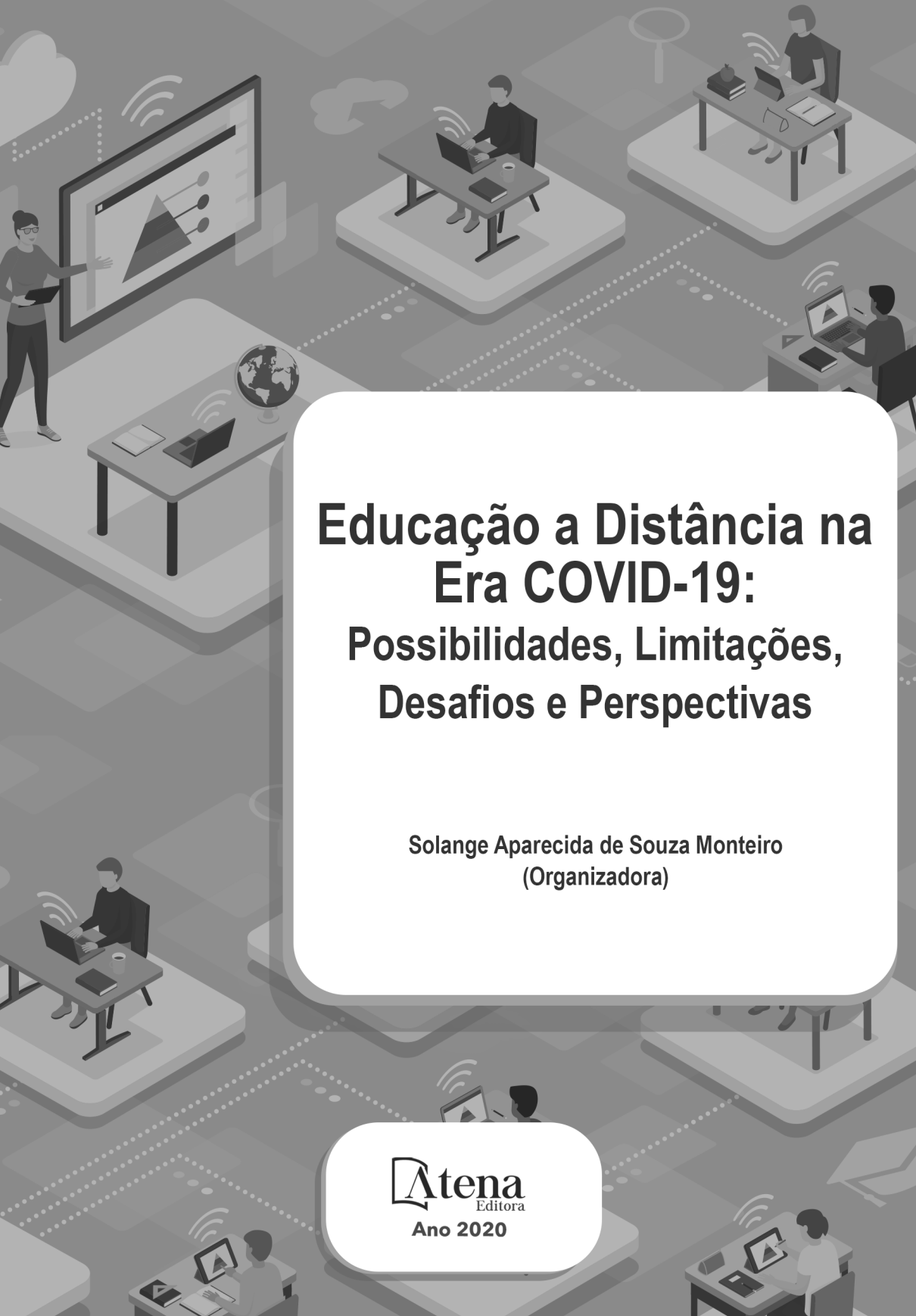


Educação a Distância na Era COVID-19: Possibilidades, Limitações, Desafios e Perspectivas

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

**Atena**
Editora
Ano 2020

The background features an isometric illustration of a remote learning environment. It shows several people at desks with laptops, some with wireless signals above them, indicating connectivity. A large screen on the left displays a presentation with a pyramid chart. A globe is on a desk in the middle. The scene is set on a grid of light gray squares with dashed lines connecting various points, symbolizing a networked or digital space.

Educação a Distância na Era COVID-19: Possibilidades, Limitações, Desafios e Perspectivas

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Atena
Editora

Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás

Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Educação a distância na era COVID-19: possibilidades, limitações, desafios e perspectivas

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Luiza Alves Batista
Correção: Kimberlly Elisandra Gonçalves Carneiro
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadora: Solange Aparecida de Souza Monteiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação a distância na era COVID-19: possibilidades, limitações, desafios e perspectivas / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-605-8
DOI 10.22533/at.ed.058200112

1. Ensino à distância. 2. Educação. 3. COVID-19. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza (Organizadora). II. Título.

CDD 371.35

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos.

APRESENTAÇÃO

“Em quarentena, para meu próprio bem, o bem de minha família e o bem comum do meu país e das pessoas de todo o mundo”.

O primeiro caso de Covid-19 (doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2) no Brasil, foi em fevereiro de 2020. Um homem de 61 anos de São Paulo retornou da Itália e testou positivo para a SARS-CoV-2, causador da doença. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o surto de pandemia (enfermidade epidêmica amplamente disseminada).

No dia 13 de março de 2020, o Ministério da Saúde regulamenta critérios de isolamento e quarentena que deverão ser aplicados pelas autoridades sanitárias em pacientes com suspeita ou confirmação de infecção por coronavírus. No dia 17 de março, uma portaria do Governo Federal torna crime contra a saúde pública a recusa ao isolamento e à quarentena. A norma prevê detenção de um mês a um ano, além de multa a quem descumprir medidas sanitárias preventivas e autoriza uso da força policial para cumprimento das determinações.

Desde então, estados e municípios passaram a decretar medidas preventivas contra o avanço da doença no país, medidas que promovam distanciamento social e evitem aglomerações. A partir daí, qualquer indivíduo ou sujeito será responsabilizado pelas consequências dos descumprimentos das regras. Todos os sujeitos tinham uma obrigação em comum, cuidar da sua saúde e do próximo e evitar a saída de casa a qualquer custo.

A pandemia da Covid - 19 trouxe à humanidade um novo aprendizado:

A urgência de todos se adequarem às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A situação inédita desta geração do século XXI criou oportunidades para quem e estava acostumado a lidar com as TDIC como uma opção e instigou os que não tinham o costume a se apropriarem dos recursos tecnológicos de alguma forma. No âmbito da educação não poderia ser diferente, pois, mais do que nunca, vivemos a certeza de que a escola não é somente um prédio. Ensinar tornou -se mais um desafio diante de tantas incertezas sobre como viver o dia a dia. Surge, assim, a necessidade de se reinventar a escola. Embora já lidasse com as tecnologias digitais em determinados momentos, os profissionais da educação se depararam com a obrigatoriedade de se adaptar em, de modo radical a esses recursos.

Portanto, pais, alunos e professores que tiveram suas rotinas alteradas no ano letivo de 2020, por conta do novo coronavírus (SARS-CoV2), começam a sentir a importância da educação presencial e do espaço escolar. De fato, essas dificuldades sempre existiram, a diferença é que foram somadas a outros problemas de amplitudes mundiais. A reflexão nesse momento é, como ficará a educação após o fim do isolamento social provocado pelo coronavírus? Servirá apenas para impulsionar novas políticas públicas que sejam

mais efetivas? Por fim, os resultados dessa pandemia, mostrou o quanto a escola exerce um papel fundamental na vida do aluno, por inseri-los ao convívio social; por mostrar a importância do papel do professor como mediador, e que repense na relevância da formação inicial e continuada no que tange às novas tecnologias. Mais do que saber reconhecer os problemas, cabe aos políticos, corpo docente, alunos, responsáveis e população em geral, uma mudança de comportamento, ao ter consciência que, educar vem atrelado a uma ação. Um grande trabalho, está posto para aqueles que se aventurarem comigo nessa “viagem” intelectual e científica.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

EDUCAÇÃO: OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NAS ESCOLAS

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Silmário Batista dos Santos

Fabricio Augusto Correa da Silva

Valquiria Nicola Bandeira

Antonio Marcos Vanzeli

Débora Fernandez Antonon Silvestre

DOI 10.22533/at.ed.0582001121

CAPÍTULO 2..... 9

A NOVA REALIDADE E CAPACIDADE DE ADAPTAÇÃO FRENTE OS DESAFIOS DO ENSINO EM 2020

Mateus Catalani Pirani

Daniel Stipanich Nostre

DOI 10.22533/at.ed.0582001122

CAPÍTULO 3..... 20

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PROCESSO DIALÓGICO

Adelson Gomes da Silva

Almira Albuquerque dos Santos

Maria Jeane Bomfim Ramos

Simone da Silva

Viviane Maria de Sant'Anna

DOI 10.22533/at.ed.0582001123

CAPÍTULO 4..... 30

ENSINO DE MATEMÁTICA MEDIADO POR TECNOLOGIAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DA EAGRO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Wagner Gomes Barroso Abrantes

Jorge Luiz Cremonetti Filho

DOI 10.22533/at.ed.0582001124

CAPÍTULO 5..... 43

APRENDER EN TIEMPOS DE COVID-19: UN GRAN DESAFÍO

Paula Caballero Moyano

Carolina Gajardo Contreras

Paula Manriquez Novoa

DOI 10.22533/at.ed.0582001125

CAPÍTULO 6..... 54

ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Regina Maria Teles Coutinho

DOI 10.22533/at.ed.0582001126

CAPÍTULO 7..... 63

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

Cláudia Terra do Nascimento Paz

Edivaldo Lubavem Pereira

DOI 10.22533/at.ed.0582001127

CAPÍTULO 8..... 73

INTERAÇÃO ENTRE OS ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS, SONOLÊNCIA DIURNA E NÍVEIS DE ATIVIDADE FÍSICA EM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Ellen Nascimento da Silva

Ana Patrícia da Silva Souza

Mariluce Rodrigues Marques Silva

Simone Carla Peres Leite

Patrícia Celina de Lira

Roberta Karlize Pereira Silva

Karollainy Gomes da Silva

Péricles Tavares Austregésilo Filho

Matheus Santos de Sousa Fernandes

Ana Beatriz Januário da Silva

Waleska Maria Almeida Barros

Viviane de Oliveira Nogueira Souza

DOI 10.22533/at.ed.0582001128

CAPÍTULO 9..... 87

LINGUISTIC-INTERCULTURAL INTERACTIONS ONLINE: AN INCENTIVE TO DEVELOP LEARNERS' MOTIVATION AND AUTONOMY

Carolina Nogueira-François

DOI 10.22533/at.ed.0582001129

CAPÍTULO 10..... 106

IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Eduardo Ottobelli Chielle

Andreia Carla Liberalesso

Clair Fátima Zacchi

Ana Paula Ottobelli Chielle

DOI 10.22533/at.ed.05820011210

CAPÍTULO 11..... 117

O ENSINO DE ARTES NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E AS PERSPECTIVAS FUTURAS

Taiele Pinheiro da Silva de Miranda Peçanha

Lucio Marques Peçanha

DOI 10.22533/at.ed.05820011211

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 12 | 128 |
| O ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA: SOU PROFESSOR, E AGORA? Gislayne de Araujo Bitencourt Raquel Furtado Soares Trindade DOI 10.22533/at.ed.05820011212 | |
| CAPÍTULO 13 | 139 |
| O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: SAÚDE DOCENTE, NOVAS TECNOLOGIAS E DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA Joilson Alcindo Dias DOI 10.22533/at.ed.05820011213 | |
| CAPÍTULO 14 | 150 |
| O PROGRAMA DE MONITORIA DA UFRA: REPENSANDO A PRESENCIALIDADE Thayane Carvalho de Faria Mota Maria Nádia Alencar Lima DOI 10.22533/at.ed.05820011214 | |
| CAPÍTULO 15 | 162 |
| PARTICULARIDADES DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN AMÉRICA LATINA Rosa Ynes Alacio Garcia Luz Andrea Hernández León Walace Rodrigues DOI 10.22533/at.ed.05820011215 | |
| CAPÍTULO 16 | 177 |
| UMA ALTERNATIVA, UM CAMINHO: APROVEITAMENTO DOS SISTEMAS DE RÁDIOS COMUNITÁRIAS NOS MUNICÍPIOS PARA AULAS DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO Elmar Silva de Abreu DOI 10.22533/at.ed.05820011216 | |
| CAPÍTULO 17 | 185 |
| DESAFIOS PARA O ENSINO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UM RETRATO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL Jorgeanny de Fátima Rodrigues Moreira DOI 10.22533/at.ed.05820011217 | |
| CAPÍTULO 18 | 196 |
| EM TEMPOS DE COVID-19 E ENSINO EAD: A CRIATIVIDADE DA MONITORIA ACADÊMICA DE UM CURSO DE ENFERMAGEM Patrícia Britto Ribeiro de Jesus Manoel Luís Cardoso Vieira Wanderson Pereira da Silva Carolina Cabral Pereira da Costa Cilene Bisagni | |

Diego Rocha Louzada Villarinho
DOI 10.22533/at.ed.05820011218

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 19 | 208 |
| COVID 19: EMERGÊNCIA DE SAÚDE PÚBLICA E UM NOVO COTIDIANO ACADÊMICO Danielle Alves Rodrigues Giovanna Nammoura Martins Ivana Correia Santos Maria Luisa Gazabim Simões Ballarin DOI 10.22533/at.ed.05820011219 | |
| SOBRE A ORGANIZADORA | 219 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 220 |

EDUCAÇÃO: OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NAS ESCOLAS

Data de aceite: 01/12/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro

UNESP

Silmário Batista dos Santos

IFSP

Fabricio Augusto Correa da Silva

UNIARA

Valquiria Nicola Bandeira

UNIARA

Antonio Marcos Vanzeli

FIJ

Débora Fernandez Antonon Silvestre

UFSJ

RESUMO: Este artigo pretende trazer algumas reflexões sobre o contexto singular que estamos vivendo como tempo de pandemia e seu desdobramento sobre a instituição escolar no Brasil. O desafio fundamental da educação brasileira passou a ser a adequação ao novo cenário imposto pela pandemia. Uma das medidas tomadas foi a inclusão da educação a distância – EAD - nas escolas como alternativa à interrupção das atividades presenciais. Esse dispositivo emerge para que os alunos possam cumprir a carga horária mínima exigida de horas aula. Desse modo, o presente artigo trata de dois temas que vêm preocupando os dirigentes de

educação de todo o país, são eles, o fechamento das escolas devido à pandemia de COVID - 19 e a proposta de reorganização do calendário letivo dos alunos por meio do ensino a distância. Em situações que fogem á nossa vontade, é necessário que o processo ensino-aprendizagem se torne mais forte, que o déficit do conhecimento se torne o menor possível, conscientes dessa corresponsabilidade, do engajamento dos agentes educativos: professores e alunos. Para tanto, precisamos utilizar metodologias ativas, que façam interconexão do conteúdo com o contexto social dos alunos, numa relação humanística, solidária e empática. Diante dessa nova realidade, surgiu a reflexão na prática pedagógica, a capacitação dos professores e as metodologias utilizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Covid-19, Educação Remota, Aprendizagem. Ensino remoto. Tecnologias de ensino.

ABSTRACT: This article intends to bring some reflections on the singular context that we are living as a time of pandemic and its unfolding on the school institution in Brazil. The fundamental challenge of Brazilian education became to adapt to the new scenario imposed by the pandemic. One of the measures taken was the inclusion of distance education - EAD - schools as an alternative to interrupting face-to-face activities. This device emerges so that students can meet the required minimum class hours. Thus, this article deals with two themes that have been worrying education leaders across the country, they are them, the closure of schools due to the COVID - 19 pandemic and the proposal to reorganize

the students' academic calendar through distance learning. In situations that are beyond our will, it is necessary that the teaching-learning process becomes stronger, that the knowledge deficit becomes as small as possible, aware of this co-responsibility, of the engagement of educational agents: teachers and students. For that, we need to use active methodologies, which interconnect the content with the students' social context, in a humanistic, supportive and empathic relationship. Faced with this new reality, reflection on pedagogical practice, the training of teachers and the methodologies used emerged.

KEYWORDS: Covid-19, Remote Education, Learning. Remote teaching. Teaching technologies.

1 | INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação também precisou definir critérios para a prevenção ao contágio da COVID - 19 nas escolas. A partir do mês de março de 2020, os estados da federação brasileira passaram a adotar diversas medidas públicas, entre elas a suspensão das atividades escolares. O objetivo era evitar aglomerações, que poderiam contribuir para a disseminação do novo vírus.

Para manter os calendários acadêmicos, por meio de ferramentas digitais, inúmeros obstáculos foram encontrados e, ao longo das atividades, foram adaptados e corrigidos. Com efeito, boa parte dos estudantes, em muitas escolas brasileiras moram no campo ou em pequenas cidades em que a democratização digital ainda não é uma realidade. Outra parte expressiva do corpo discente é de baixa renda e não possui computadores ou acesso à internet fora das escolas. A pandemia faz com que grande parte das nossas expectativas, projetos e previsões sejam questionadas, gerando a insegurança em relação ao futuro. Estamos vivendo hoje uma situação de muitas incertezas e medo. Os estudantes, além do medo compartilhado com a sociedade, veem também a mudança no fluxo das aulas (interrupções, férias antecipadas, novas modalidades de ensino), que gera uma maior apreensão em relação a um futuro acadêmico e profissional que estava em construção. Estes fatores causam transtornos na saúde mental da família, estudantes e profissionais da educação.

A pandemia da Covid-19, adquiriu proporções mundiais, cujos impactos econômicos, sociais e de saúde pública são, até a presente data, incalculáveis. Dentre os diversos impasses gerados nessa crise mundial está a temática da saúde mental dos indivíduos durante o período de isolamento social. Neste sentido, este estudo procurou investigar os impactos da pandemia do Covid-19 em estudantes nos mais diversos sentidos, propiciando conhecer melhor a realidade da população acadêmica, neste momento diferenciado, e a partir disso fornecer subsídios para estabelecer estratégias que possam auxiliar e amenizar a situação, bem como traçar medidas para o seu aperfeiçoamento e fortalecimento. A abordagem qualitativa, por sua vez, permite responder a questões particulares, visto que, conforme explica Minayo (2009, p. 21), “[...] ela trabalha com o universo dos significados, motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Muitos estudos foram realizados a despeito de ser um tema sobre o qual abrange uma bibliografia significativa, as obras que tratam sobre o assunto fazem levantamentos sobre Em pesquisa ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do google acadêmico, foram localizadas dissertações, teses e artigos sobre o tema.

Capucho (2020), aborda que em tempos de devastadores impactos socioeconômicos causados pela pandemia da COVID-19, as medidas e recomendações expressas pela Organização Mundial de Saúde impulsionam a população a novos hábitos, expondo a fragilidade da vida e a importância da seguridade de direitos diante a lógica do sistema vigente. A Covid 19 é uma doença que acomete a todos, agravante junto aos grupos de risco e que exige cuidados redobrados aos mais frágeis, parece ter o potencial para evidenciar a irracionalidade de um modelo socioeconômico excludente e a insensatez da exploração desenfreada de recursos humanos e naturais.

Seguindo a lógica imperante no mundo empresarial, logo a crise passa a ser anunciada como oportunidade de negócio para grupos privados com interesse no campo educacional. Assim, o que poderia ser um momento de convivência humanitária, fortalecimento do setor público e de seus profissionais logo é anunciado como oportunidade de negócio.

No campo educacional, ao invés de promover reflexões sobre formas mais inclusivas e sustentáveis de organização das comunidades escolares, aparecem vorazes investidores interessados em abocanhar parcelas do mercado educacional, promovendo o uso das novas tecnologias, metodologias ativas, gamificação e um amplo leque de soluções para a educação de crianças e jovens em tempos de pandemia.

Destacando o Ensino Médio, neste processo, várias adversidades devem ser levadas em consideração, que foram mencionadas na legislação e que precisarão de uma otimização para manter todo processo em funcionamento. Os desafios são inúmeros: o uso das tecnologias, a substituição da aula presencial, a falta de estrutura e treinamento, falta de recursos adequados, além dos processos avaliativos que irão definir o ensino superior (SANTOS, 2020).

Atualmente, as aulas remotas fazem parte do Ensino à Distância como ferramenta na busca por uma aprendizagem significativa, ou seja, uma metodologia ativa e motivadora para o conhecimento. Com a quantidade excessiva de informações adquiridas a cada dia, torna-se indispensável o uso de tecnologias para alavancar as teorias de aprendizagem descritas por Ausubel e seus críticos. A organização de todas estas informações deve ser filtrada por relevância, e organizadas em materiais pedagógicos que favoreçam a objetividade do conhecimento adquirido.

O foco no uso das tecnologias tende a evitar a sobrecarga cognitiva buscando a efetividade na concentração em informações necessárias para relembrar o conhecimento prévio em um tempo reduzido e em um menor gasto de energia. A mediação do processo de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias, é uma das características das aulas

remotas. Por isso, a comunicação é fundamental para o funcionamento deste método de ensino, por onde serão disponibilizados os materiais instrucionais e as atividades que devem ser cumpridas e avaliadas. Os alunos, nesta situação, são protagonistas no uso dos materiais disponibilizados e na organização do seu tempo. O alinhamento da comunicação estabelece uma orientação adequada à realidade do aluno, seja no uso da tecnologia ou do tempo dedicado ao processo de aprendizagem e deve ser direcionado ao cumprimento e avaliação em relação a sua efetividade e funcionalidade.

2 | A EDUCAÇÃO E A COVID-19

No que concerne à Educação, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sabemos que a crise causada pela Covid-19 ocasionou no encerramento das aulas em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020). A partir desse noca dinâmica número, ousamos perguntar qual será o futuro da Educação num mundo atingindo pelo novo coronavírus?

As escolas estão reabrindo em algumas partes do mundo, sabemos que recessão econômica, aumentará as desigualdades e poderá reverter o progresso obtido por alguns países na expansão do acesso educacional e na melhoria da aprendizagem. O reconhecimento do problema da COVID-19 começou a espalhou-se pelo mundo e foram adotadas políticas públicas voltadas especificamente para a Educação.

Xiao e Liu (2020) afirmam que a necessidade de respostas rápidas em situação de crise demonstrou que o setor educacional existem poucas iniciativas específicas no tocante aos ambientes escolares. A maioria dos softwares, são advindos do setor corporativo e professores e alunos encontravam muitas dificuldades em formatos desenvolver atividades pedagógicas em softwares de contexto empresarial.

Chauí (2017), a ênfase mercantil e concorrencial que atinge todos os aspectos da vida, transforma direitos sociais em “serviços” a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um “vendedor de si mesmo” em um livre mercado.

Pode-se portanto considerar, que a educação remota é preponderante nos sentido de manter o vínculo entre estudantes, professores. O momento inédito que precisam envolver ações vinculadas a complexidade, da falta de equipamentos, acesso à internet, condições familiares, compreensão da família da necessidade no apoio e acompanhamento do ensino remoto, o distanciamento escolar traz sérias consequências devido aos meses consecutivos de afastamentos de estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais), o que pode comprometer a qualidade da educação e por conseguinte aumentar os índices de evasão escolar por isso a implementação de iniciativas que mantenham vínculos entre todos é um dos fatores que podem minimizar situações de desamparo e sofrimento emocional, social e abandono. O contexto pandêmico e a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por

docentes confinados, que se encontram as famílias e suas condições de fragilidades em relação às suas atividades.

Discussões em organismos internacionais como UNESCO e Nações Unidas, diz respeito ao problema que o retorno de aulas por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (*TDIC*), geram quando se considera a falta de acesso de parcela considerável da população. O indicativo destes organismos é o da necessidade de se garantir equidade nas políticas de substituição da educação presencial pela educação mediada por tecnologias digitais.

Fazer uso das tecnologias como aliadas certamente tornarse-á essencial diante da realidade plural que estamos a experienciar, contudo nossa opção não poderá ser de apenas oferecer de forma acrítica atividades remotas aos nossos estudantes para vencer o currículo do ano letivo de 2020.

Ao refletir sobre o desenvolvimento da BNCC, que propõe um documento único e padronizado para um ensino de qualidade e mais atrativo, é possível questionar a sua construção, uma vez que a proposta seria elaborada por diversos segmentos da sociedade civil. Entretanto, o que foi observado foi uma estrutura homogênea, unilateral e desigual relacionada à pluralidade na realidade educacional do Brasil (SILVA, 2015, p. 76). Dourado (2018), aborda que a reforma curricular do ensino médio contou com a participação do meio empresarial e a articulação do poder público, o documento da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) debate ainda que a influência empresarial poderá assolar desigualdades socioeconômicas e estruturais. É observada esta relação no texto da Lei que diz sobre o firmamento de convênios com instituições de educação.

Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus? (SANTOS, 2020, p. 5). No texto de Boaventura de Sousa Santos em sua obra intitulada “A Cruel Pedagogia do Vírus”, o autor aborda as consequências da epidemia causada pela Covid-19. O autor nos desvela questões fulcrais sobre as instituições e também dos conhecimentos que podemos adquirir decorrentes do coronavírus.

As reflexões à luz de Santos tornam-se urgentes para repensar a realidade brasileira, em meio ao enfrentamento da crise. Neste contexto é necessário compreender os tempos atuais e buscar, de forma implicada e coletiva, caminhos para pensar o futuro da humanidade na atualidade e no pós pandemia

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se resistências à implementação da educação remota emergencial na educação brasileira, em seus diferentes níveis, conforme observado na leitura dos artigos analisados. A maior parte dos argumentos envolve a dimensão da disponibilidade de equipamentos para todos, ou seja, a equidade. A lacuna encontrada é a ausência ou apresentação de dados desatualizados sobre a dimensão do acesso a equipamentos no

Brasil, pois, conforme apresentado na discussão. É importante lembrar que a situação emergencial é também momento propício para fomentar uma política de universalização do acesso às informações e conhecimentos disponibilizados pela internet. No quadro atual de desenvolvimento tecnológico, conforme apresentamos, estamos em tempos de reconfigurações das políticas de acesso tecnológico não mais ao acesso institucional (por meio da escola), mas a um acesso individual e plural em que todos as pessoas vinculadas à escola têm direito a esse bem. Nessa medida, nos envolvemos com uma política que visa a diminuição das desigualdades existentes entre alunos das escolas públicas e privadas. Importa ainda ressaltar que em um contexto de crise, é preciso manter os profissionais da educação, a escola, em seus diferentes níveis, acolhidos em situações de distanciamentos dos sujeitos e atuar pelo fortalecimento da instituição escolar que é a sustentáculo social da contemporaneidade. A atual crise da pandemia do Covid-19, resultou-nos aprender que o Brasil precisa investir em escolas, nos alunos, nos professores e em tecnologias educacionais, com destaque aos computadores, internet e Laboratórios de Informática.

A escola, como instituição social, tem um papel fundamental diante desta pandemia. Ela deve oferecer opções que ajudem os alunos a compreenderem o momento que eles estão vivendo. A necessidade de distanciamento social, para conter a disseminação do novo coronavírus na escola, traz, em seu bojo, a busca por alternativas para que o calendário escolar não seja prejudicado. Nesse sentido, o ensino a distância surge como uma alternativa para evitar que os estudantes sofram prejuízos em consequência da pandemia.

REFERÊNCIAS

AGENCIA BRASIL. Orçamento de 2020 prevê alta de R\$ 24,2 bi em renúncias fiscais. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/economia/noticia/2019-11/orcamento-de-2020-preve-alta-de-r-242-bi-em-renuncias-fiscais>. Acesso em: 12 nov 2020.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em: 13 nov 2020.

ARRUDA, Eucídio. Implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de Educação Básica dos países membros da OCDE. In: SIQUEIRA, Ivan Claudio Pereira (org). Subsídios à elaboração da BNCC: estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e Unesco. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: https://fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/10_SubsidiosBNCC.pdf. Acesso em: 13 nov 2020.

BRASIL. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 13 nov 2020.

BRISTOL University. Coronavirus (COVID-19): advice and information. Disponível em: <https://www.bristol.ac.uk/students/coronavirus/>. Acesso em: 14 nov 2020.

CHENG, Vincent C.C. et al. Severe acute respiratory syndrome coronavirus as an agent of emerging and reemerging infection. *Clinical microbiology reviews*, v. 20, n. 4, p. 660-694, 2007.

COSTA, Renata Luiza da; LIBANEJO, José Carlos. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA A DISTÂNCIA: a mediação docente e as possibilidades de formação. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, n. e180600, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-44698180600>. Acesso em: 16 nov set 2020.

DOURADO, Márcia Angela da Silva Aguiar e Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. *Retratos da Escola*, v. 12, n. 23, p. 409, 16 nov. 2020. DOI 10.22420/rde.v12i23.900. Available at: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/900>.

INFORMATION REGARDING THE CORONAVIRUS (2019-NCOV). Disponível em: <https://www.fu-berlin.de/en/sites/coronavirus/index.html>. Acesso em: 16 nov 2020.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 16 nov 2020.

JORNAL DA USP. USP oferece subsídios para que estudantes mantenham atividades a distância. 07 abr. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/usp-oferece-subsidios-a-estudantes-sem-equipamentos-para-atividades-a-distancia/>. Acesso em: 16 nov 2020.

LOPES, Rosemara Perpetua; FURKOTTER, Monica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 269-296, dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150675>.

MAIA, Carmem, and João Mattar. ABC da EaD: a educação a distância hoje. Pearson Prentice Hall, 2008.

MICHIGAN State University. Keep Teaching: A Guide to Remote Teaching at MSU. Disponível em: <https://remote.msu.edu/teaching/>. Acesso em: 16 nov 2020.

NYC Department of Education, 2020. Coronavirus Update. Disponível em: <https://www.schools.nyc.gov/school-life/health-and-wellness/coronavirus-update>. Acesso em: 16 nov 2020.

QS World University Rankings. Disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>. Acesso em: 16 nov 2020.

RADIO FRANÇA INTERNACIONA. Teleschool opens in France. Disponível em: <http://www.rfi.fr/en/france/20200323-teleschool-opens-in-france-as-homework-takes-on-a-new-meaning-under-covid-19>. Acesso em: 16 nov 2020.

SANTOS, Boaventura, Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Covid-19, causas fundamentais, classe social e território. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 18, n. 3, 2020. DOI 10.1590/1981-7746-sol00280. Available at: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462020000300303&tlng=pt.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG não vai adotar aulas a distância enquanto vigorarem medidas para contenção de pandemia. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/aulas-prograd>. Acesso em: 16 nov 2020.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Reitoria institui portarias que regulam atividades durante período de suspensão de aulas. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/reitoria-institui-portarias-que-regulam-atividades-durante-periodo-de-suspensao-de-aulas>. Acesso em: 16 nov 2020.

UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coronavírus: UFRJ suspende aulas por período indeterminado. Disponível em: <https://ufrj.br/noticia/2020/03/23/coronavirus-ufrj-suspende-aulas-por-periodo-indeterminado>. Acesso em: 16 nov 2020.

ULISBOA. Universidade de Lisboa. Página Covid-19: Informações. Disponível em: <https://covid19.ulisboa.pt/>. Acesso em: 16 nov 2020.

UNESCO, 2020. COVID-19: impact on Education. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 16 nov 2020..

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Página especial Covid-19. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/coronavirus/notas-e-medidas>. Acesso em: 16 nov 2020..

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Resolução mantém suspensas aulas presenciais da Pós-Graduação e torna opcional atividades não presenciais. Resolução GR nº. 37/2020, de 24/03/2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/03/24/resolucao-mantem-suspensas-aulas-presenciais-da-pos-graduacao-e-torna-opcional>. Acesso em: 16 nov 2020.

USP. Universidade de São Paulo. A USP e a Covid-19. Disponível em: <https://jornal.usp.br/coronavirus/>. Acesso em: 16 nov 2020..

XIAO, Chunchen and Yi Li. 2020. Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. In: DAS, Veena; KHAN, Naveeda (ed.). Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities, American Ethnologist website. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>. Acesso em: 16 nov 2020.

XINHUA NEWS AGENCY. China Focus: Schools start online courses as epidemic control postpones new semester. fev. 2020, Disponível em: http://www.xinhuanet.com/english/2020-02/17/c_138792006_2.htm. Acesso em: 16 nov 2020.

Triviños, A. N. S. (2006). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª ed. 14ª reimp. São Paulo, SP: Atlas.

CAPÍTULO 2

A NOVA REALIDADE E CAPACIDADE DE ADAPTAÇÃO FRENTE OS DESAFIOS DO ENSINO EM 2020

Data de aceite: 01/12/2020

Mateus Catalani Pirani

Universidade Católica de Santos

Daniel Stipanich Nostre

Historiador

RESUMO: O presente artigo busca versar sobre a perspectiva enfrentada pelos estudantes e profissionais de ensino em meio a pandemia de 2020, ocasionadora da aplicação da modalidade a distância, bem como as dificuldades e facilidades trazidas com ele, fundamentada em direitos humanos de acesso à Internet, enquanto tecnologia da informação e comunicação, e o próprio ensino, responsável pela capacitação de jovens e adultos, na construção de uma sociedade mais consciente e atuante. Aborda-se também algumas das evoluções do ensino que já vinham sendo desenvolvidas e sua oportunidade de aplicação, com sucinta análise de resultados sobre o enfrentamento da “nova” realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino à distância, Internet, Direitos Humanos, Novos desafios, Pandemia.

ABSTRACT: This article seeks to deal with the perspective faced by students and teaching professionals in the midst of the 2020 pandemic, causing the application of the distance modality, as well as the difficulties and facilities brought with it, based on human rights to access the Internet, while information and communication technology, and teaching itself, responsible for training young

people and adults, in building a more conscious and active society. It also addresses some of the teaching developments that were already being developed and their opportunity for application, with a succinct analysis of results on facing the “new” reality.

KEYWORD: Distance learning, Internet, Human rights, New challenges, Pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

A história mundial, marcada por diversos tipos de conflitos em todos os continentes, tornou-se objeto de análise e discussão perante a comunidade internacional nos últimos séculos, de modo que a manutenção da paz e da segurança internacional foram preceituadas como de grande valia e importância para os sujeitos tradicionais de Direito Internacional, tais sejam os Estados.

No entanto, nos últimos meses, um novo tipo de conflito tomou o foco de todos os debates e resultou em efeito totalmente reverso a todos os tipos de guerras já vistas. Em um momento em que várias questões preocupavam e ameaçavam o equilíbrio internacional, uma nova ameaça foi capaz de unir pessoas e nações, em prol de um único objetivo: a saúde.

O ano de 2020 foi marcado pela maior crise sanitária vista no século XXI e se tornou alvo de grandes questionamentos, além de retrabalhar diversas relações sociais e pessoais. Pessoas ao redor do globo tiveram de unir,

deixando diferenças de lado e se adaptando a uma nova realidade que, por intermédio das tecnologias disponíveis, incidiu em uma nova perspectiva, capacitando pessoas, empresas e órgãos públicos a conviverem em meio a um momento de instabilidades e incertezas.

Com maior foco, a paralização de atividades cotidianas, em razão do contingenciamento de pessoas a fim de evitar a propagações, desencadearam um momento inicial de colapso, como um grande freio de engrenagens que movimentavam a grande roda que se tornou a vida. Tudo precisou ser adaptado para que parecesse com o “velho normal” e não foi diferente com o ensino.

O dicionário define ensino como o ato de transmitir conhecimento em diversas fases da vida, iniciado pela alfabetização, linguagem, ciências, até o aprofundamento especial a cargo de universidades e institutos. Aula significa relações entre indivíduos que ensinam, aprendem, pesquisam e avaliam. O ensino é levado em consideração como uma grande ferramenta capaz de auxiliar uma nação inteira, guiando seus jovens ao conhecimento. O ensino, que antes já contava com retrato de precariedade, sofreu ainda mais com a necessária readaptação em favorecimento ao distanciamento social, empregado no combate a crise instaurada no mundo. Pode se considerar a abertura de um grande abismo, dentro do que já se considerava um arcabouço de desigualdades estruturada desde a educação básica.

Apesar disso, e como dito anteriormente, o momento de crise iniciou um movimento de adaptações e o estudo se tornou a distância, com grande participação da ferramenta Internet, capaz de realizar a propagação de conteúdo, gerenciamento e compartilhamento de informações e auxiliar no combate a pandemia.

Os dados aqui contidos, representam panorama geral do delinear dos acontecimentos, pautados em reportagens e pesquisa analítica, no levantamento e na leitura de textos teóricos e científicos, bem como na análise de pesquisa de mercado, referentes ao objeto de pesquisa. A pesquisa bibliográfica refere-se a livros, publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, pesquisas, monografias, teses e outros. Já a pesquisa legislativa refere-se às fontes internacionais, tais como tratados, convenções e outros.

2 | O FENÔMENO INTERNET

A história da humanidade revela como a constante busca pelo aprimoramento tecnológico é crescente, ainda mais no que concerne à produção e comunicação. Os avanços de tais tecnologias vêm se concretizando ao longo dos séculos e afetam não só as bases estruturais da sociedade, como influenciam, também, às alterações culturais e comportamentais.

Com a Internet não seria diferente e para compreender seu surgimento, retomamos ao final da década de cinquenta, nos Estados Unidos, com o desenvolvimento de uma plataforma de projetos, idealizada para abandonar os meios físicos, em caso de um

ataque. O método idealizado foi a construção de uma rede de computadores interligados, permitindo a comunicação e compartilhamento de informações. Houve êxito na aplicação no novo sistema, que logo foi implementado ao Departamento de Defesa, iniciando uma série de desmembramentos. Ao início da década de 90, a tecnologia havia se tornado domínio público, quando foi encaminhada para a privatização. Nos anos seguintes diversas melhorias foram aplicadas, como o conceito europeu de World Wide Web (WWW) que deu início a um projeto para a criação de uma interface gráfica amigável para a comunicação via Internet; e também, o HTTPS (Hyper Text Transfer Protocol Secure), que garante o envio de dados criptografados. Juntamente a esse novo sistema, foi desenvolvido um programa de computador que ficou conhecido como navegador de hipertexto de World Wide Web.

A Internet se tornou um elemento chave na construção de um fenômeno social, marcado pela inovação e evolução das tecnologias da informação, marcada, principalmente, pela sua estrutura mundial, descentralizada, veloz e de facilidade de acesso, que a diferencia dos antigos meios de comunicação.

Os anos se passaram, a Internet se tornou parte do dia-dia de crianças, jovens e adultos em busca de realizar suas tarefas, com acesso cada vez mais facilitado pelas novas tecnologias que surgem a todo instante. A cerca de dez anos, esta já se fazia presente nos celulares pela propagação do sinal GSM, que logo se tornaria o 3G. Em meados de 2017, surge uma nova evolução, o 4G que atualmente caminha para o 5G.

Os meios de acesso também evoluíram e deixaram de ser fixos, com a compactação de computadores e a inclusão dos smartphones, que representam um verdadeiro avanço no quesito da portabilidade e multiprocessamento de informações e ferramentas. Pode-se dizer que a humanidade se ligou, de uma vez, aos quatro cantos do mundo.

O efeito da Internet para o ensino, anterior ao ano de 2020, segue a análise do historiador americano Mark Poster, que, já em 1995, quando a rede contava com apenas trinta milhões de pessoas conectadas, era considerada “elitista” e proporcionada efeitos negativos na sociedade. Relatou que então, assim como hoje, muitos se perguntavam como essa nova tecnologia iria modificar a vida dos indivíduos. Mas Poster indica que o erro dessa pergunta está em qualificar esse novo fenômeno como uma “tecnologia”. Para ele, a Internet não é tão parecida com uma “tecnologia”, quanto o é com um “espaço social”.

3 | O ENSINO À DISTÂNCIA

Com o advento da tecnologia e popularização de computadores, os métodos de estudos também passaram por uma evolução. Anteriormente a propagação da Internet, a realização de uma busca por determinado assunto implicaria à visita a uma biblioteca, bem como o ensino estava concentrado nos grandes espaços físicos das salas de aulas de colégios, centros educacionais e faculdades.

Influenciado também por diversos ramos da globalização, o ensino direto e intrinsecamente ligado aos ramos sociais, culturais e políticos, insere-se no conceito da comunicação direta e compartilhamento de informações, em escala global, ultrapassando barreiras dos Estados e se adicionando como meio principal de entendimentos de diferentes povos, épocas e manifestações. Em outras palavras, a globalização representa uma mudança significativa no alcance espacial da ação e da organização social, que passa para uma escala inter-regional ou intercontinental (LUNO, 2005).

A realidade imposta no ano de 2020 impediu a abertura dos departamentos de ensino por todo o mundo e, novamente, implicou na adaptação. Os chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, foram rapidamente inseridos para que não houvesse prejuízo ao conhecimento.

O modelo que o AVA proporciona já não era novidade. Em meados de 2017, um novo conceito de inovação para o processo de aprendizagem desembarcava no Brasil, o *flipped classroom*, aqui denominado “Sala de Aula Invertida”, que oferecia uma sistemática, naturalmente, invertida aos métodos convencionais, transformando a forma como professores e alunos se relacionavam no ministrar do saber. O método teve origem nos Estados Unidos, ainda na década de 90, mas se consolidando apenas em 2007, quando a prática começou a ser introduzida e testada por universidades. Segundo a faculdade de Harvard, cerca de 79% dos alunos submetidos ao novo modelo de aula, obtiveram resultados superiores ao não adotantes do método, seguindo a metodologia tradicional.

O processo se constitui pelo aprendizado em casa, virtualmente ou por meio de livros didáticos, onde o conteúdo poderia ser absorvido por alunos, proporcionando um encontro em sala de aula mais eficaz e produtivo, incumbindo ao docente sanar dúvidas e auxiliar na resolução de exercícios sobre a disciplina, transformando-a em um verdadeiro ambiente interativo. O método também incide em uma necessária organização por parte dos alunos e se insere em um pensamento, há muito pretendido, utilizando da tecnologia para retrabalhar e inovar as práticas de aprendizagem.

O AVA seguiu em partes esta metodologia, que agrega o estímulo da busca ao conhecimento proporcionado no *flipped classroom*, com a relação professor-aluno do ensino tradicional, com a inovação de ser adaptado por completo a Internet. O docente ainda é a fonte principal de conhecimento, fixando-o na plataforma virtual, juntamente com exercícios relacionados, conferindo ao aluno a possibilidade de ter a aula em si, a sua disposição, conforme sua necessidade. A busca pelo professor, bem como a disposição deste deve ser trabalhada conforme a instituição programar.

Tais meios de educar e estudar, determinam a formação da “Sociedade da Informação”, que conforme explana Siqueira Junior, compreende uma sociedade que se constitui e se desenvolve sobre tecnologias de informação e comunicação que englobam a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios

eletrônicos, utilizados pela população em circunstâncias sociais, econômicas e também políticas. (SIQUEIRA JR., 2007).

A atuação docente em sala de aula deve acompanhar o dinamismo das evoluções tecnológicas. Tem-se, hodiernamente, inúmeros recursos fruto das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs – que possam ser empregados, tais como sala virtual (comunidades Moodle, p. ex.); chats/fóruns de discussão extraclasse; banco de material, leituras, anexos, apoio etc. Porém estas tecnologias só podem ser empregadas quando a instituição oferece o aparato necessário, sob pena de ser maculoso ao discente.

Segundo Vivanco, é necessário enfatizar as instituições de ensino a caminharem em fluxo com as evoluções tecnológicas. Atribui este efeito como fenômeno natural do processo global – *“Al analizar la globalización, es posible distinguir una relación estrecha entre este fenómeno, el desarrollo tecnológico y la aceptación de las TIC en la sociedad”* (VIVANCO, p.141).

Como abordado anteriormente, na década de 90, o acesso à Internet se tratava de uma condição vista como “elitismo”. Perante a adaptação da educação, este fator deve ser levado em consideração, mediante o cenário brasileiro possuidor de uma ampla rede de ensino público, que abrange famílias com questão econômica limitada. Ainda não fora pensada uma maneira de ampliar o ensino sem o acesso à Internet, pois é nessa que se concentra a maior prática de controle de conteúdo, informação e comunicação. Tal questão acabou se tornando pauta para os Governos dos Estados e um desafio para os professores da rede, que mais do que nunca precisam exercer a prática docente com paciência e lidando com a escassez de recursos.

A prática docente é o apontamento necessário para uma crescente expansão de um país, nos setores de interesse e relações sociais e econômicos, para assim transcender cada vez mais as fronteiras nacionais, adquirindo uma escala internacional. Nesta perspectiva, pode-se definir que no ensino encontra-se o Estado diante de um desafio direto para o princípio territorial da organização social e política moderna.

4 | A EXECUÇÃO PRÁTICA DO ENSINO À DISTÂNCIA

Atualmente não é segredo que existe uma boa parte de tarefas que nos foram obrigatoriamente adaptadas e concilia-las acabou por se tornar um problema. As horas viraram minutos e o dia passou a não ter o mesmo rendimento de antes. Nesse contexto, o ensino não pode ser deixado de lado, impondo a docentes e discentes uma parcela de atenção redobrada no desenvolver das obrigações acadêmicas.

Por um lado, os amantes da comodidade se viram contemplados pela oportunidade de ter todas as oportunidades proporcionadas pela tecnologia e os meios de comunicação, em especial a Internet, como suas ferramentas facilitadoras.

Entretanto, em outra perspectiva, há os que ainda se acostumam com essa realidade adaptada. Jovens e adultos pontuam, semelhantemente ou não, sobre as dificuldades apresentadas pelo ensino à distância.

Em um primeiro momento, a visão do professor se contempla com a ocasião de demandar uma parcela maior de empenho e tempo na concepção de suas aulas, gravadas ou ao vivo, ambas com a precisão de se transmitirem o conteúdo de maneira lúdica, sucinta e fomentadora da curiosidade que produz o conhecimento. O processo de “ensinagem” (neologismo formada pela raiz semântica das palavras “ensino e aprendizagem”), constitui-se como dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela auto-atividade do aluno. O professor é fundamental ao ensino do aluno, fomentando a aprendizagem, porém não é absoluto.

Esta curta síntese de itens que se fazem presentes nas aulas presenciais, podem se tornar um problema durante a acessibilidade de educadores às ferramentas práticas de montagem de aulas. O período pandêmico os retirou de uma zona de conforto estabelecida pelos métodos tradicionais de ensino provando, inevitavelmente, que uma grande parte de profissionais do ensino não estava preparada para ministrar conteúdos de maneira virtual.

A visão aqui demonstrada não se faz um desmerecimento aos professores, mas sim pretende demonstrar a série de possibilidades de crescimento pessoal apontadas pela “desmecanização” do ensino e a aplicação obrigatória da metodologia de aulas à distância. Nunca se é tarde para aprender!

Igualmente importante, a visão dos receptores deste desafio, os estudantes, são impulsionados a buscar fora do ambiente físico, todas as facilidades proporcionadas por ele. Os principais pontos elencados, por professores e alunos, prioritariamente desafiadores, são a concentração e, conseqüentemente, a falta de um ambiente destinado as práticas acadêmicas.

Obter a atenção constante para um determinado assunto demanda uma extrema habilidade do professor em tornar o conteúdo atrativo para todos os presentes em sua aula. Inovar sempre com metodologias novas, interação e buscar um delinear sempre explicando o desconhecido pelo o que já é conhecido. Bons exemplos são a explanação de uma determinada causa pelo conhecimento de uma causa maior, bem como a menção de um filme para retratar um momento ou fato histórico.

O segundo apontamento, a convivência e estudo no ambiente doméstico, em momentos de isolamento social, pode não ser o melhor espaço para o ensino, vezes que alunos encontravam em ambientes acadêmicos o estímulo e apoio para se empenharem nos estudos e obterem sucesso na sua formação. Essa questão implica ainda no desconforto, ao participar de aulas online, de compartilhar sua imagem e áudio (câmera e microfone), durante estes momentos de explicação, tanto alunos como também professores.

Por fim, em uma análise geral da aplicação do Ensino à distância, pontuasse a realidade de alunos que estão conectados e imersos em uma cultura digital terem a

oportunidade de dialogar com conteúdos culturais que não são necessariamente parte de seu repertório cultural quando, atualmente, as TICs operam como instrumentos culturais que impactam nas formas de perceber, sentir e representar o mundo.

5 | DIREITOS HUMANOS E A NOVA REALIDADE

Através do surgimento e desenvolvimento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação é inegável que a sociedade atual sofreu/sofre significativas transformações. Um dos primeiros passos para fomentar essas ações é seguir os indicativos da ONU, que, em 16 de maio de 2011, reconheceu o acesso à internet como direito humano.

Segundo esta Organização, impedir o acesso à informação por meio do uso das tecnologias infringe o Artigo 19, §2º, do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, de 1966. Cabe lembrar que este documento internacional foi recepcionado no ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto no 593, de 1992, e de acordo com o seu conteúdo todo cidadão possui direito à liberdade de expressão e de acesso à informação por qualquer tipo de veículo, incluindo o meio virtual.

Por suas peculiaridades, os direitos relativos à Internet atingem o direito de pretensão de resistência à intervenção estatal, o direito de prestação e o direito de autodeterminação informacional. O primeiro garante aos cidadãos a restrição de qualquer ação do Estado que limite a liberdade de expressão ou acesso à informação (LUNO, 2004). Nesse sentido, possibilita indivíduo repelir eventual interferência estatal, através dos vários meios que o ordenamento jurídico lhe oferece. Pelo segundo tem-se que o direito de prestação permite às pessoas exigirem determinada atuação do Estado no intuito de melhorar suas condições de vida, garantindo os pressupostos materiais necessários para o exercício das liberdades, a começar pelo próprio acesso à internet. Por fim, pela autodeterminação informacional pensa-se o tema além do acesso, avançando-se para a utilização que o cidadão fará dessa tecnologia, na possibilidade de empoderamento social, político e no controle dos seus dados pessoais (LUNO, 2004).

Não há hoje alternativa mais propícia a potencialização do direito à informação. Todavia, é importante ressaltar que aqui se trata de mais que o direito do indivíduo de receber a informação, e por isso um direito ao acesso à Internet nisso não se resume. Qualquer pessoa pode informar, fazer conhecer sua opinião, divulgar suas ideias, compartilhar seus conhecimentos, com quantas outras pessoas quiser, fazendo essa informação chegar a qualquer lugar do globo, instantaneamente.

A rede mundial de computadores está fortemente ligada aos direitos políticos do cidadão. A cybercidadania, exige o acesso adequado, permitido pela regulação jurídica eficaz e democrática da Internet. Diante disso, o Manifesto elaborado a partir dos debates ocorridos durante o 1º Congresso Online do Observatório para a Cybersociedade, realizado em setembro de 2002, dispõe que:

Ante esta oportunidad de cambio en el desarrollo de la humanidad, reclamamos el derecho universal de acceso al ciberespacio y a su defensa y conservación como un ámbito social libre e igualitario. Sostenemos que es un derecho que debe estar por encima de monopolios estatales, oligárquicos o empresariales, que no se alcanzará con sólo su establecimiento en normas o leyes ni con vacías declaraciones de principios sino, sobre todo, trabajando por él día a día. (LUNO, 2004).

O conteúdo de um direito ao acesso à Internet é de relativamente fácil delimitação, ainda mais quando comparado com direitos como liberdade de credo ou direito ao meio-ambiente ecologicamente equilibrado. O direito de acesso à Internet decorre de e pode ser justificado, principalmente, pelos valores da cidadania e da dignidade da pessoa humana. Tem profunda relação com a cidadania em seu aspecto de defesa, no que tange os direitos políticos, mormente o controle da atuação do Estado pelos cidadãos. O direito de acesso à Internet está intrinsecamente ligado ao valor dignidade humana, em razão de sua relação com a autonomia individual e autodeterminação. Segundo Bobbio, os direitos humanos são coisas desejáveis e imutáveis, que serão perseguidos pela sociedade, até que os consigam.

Da mesma forma, implica realização do postulado de cidadania ao ponto em que concretiza a liberdade de expressão e a liberdade informática. Por outro lado, resulta como consequência direta ou indireta, dependendo do caso concreto da exigência de respeito à dignidade da pessoa humana quando proporciona a realização de condições a ela necessárias, como a satisfação do direito à saúde e a educação.

O acesso à Internet é relevante, em razão da satisfação que proporciona as diversas necessidades dos indivíduos. Sua substância é bem definida, seu conteúdo guarda similaridade com os Direitos Fundamentais positivados no catálogo. As perspectivas subjetivas e objetivas representam, respectivamente, os direitos subjetivos dos indivíduos e os deveres do Estado relacionados ao acesso à rede mundial. Uma norma de direito fundamental de acesso à Internet é compatível com a perspectiva subjetiva porque pressupõe e garante um direito subjetivo de cada indivíduo de obter condições para que possa conectar-se à rede.

Assim, cada um pode exigir do poder público um meio de acesso adequado, na forma de um terminal, como um computador, que esteja em funcionamento e obtenha qualidade suficiente de conexão à Internet. A perspectiva objetiva seria vislumbrada pela existência de obrigações de conduta do Estado que não estão necessariamente abrangidas pelo direito subjetivo.

A dimensão negativa do direito de acesso à Internet fica clara, pois é a evidência das omissões a que são obrigados o Estado e particulares. Trata-se da proibição de restrições não justificadas ao acesso. O Estado não pode limitar o direito através da determinação do conteúdo que será disponibilizado ao indivíduo, a não ser em casos excepcionais. Deve ser respeitada a liberdade de escolha do indivíduo acerca de que páginas irá visualizar. Da mesma forma, não se pode dificultar o acesso através do uso de mecanismos

informáticos que imponham restrição ao uso do computador ou terminal que provê o acesso (ROHRMANN, 2005).

A dimensão positiva é relevante para a concretização do direito. Assim como os direitos a prestações fáticas, pressupõe uma atuação do Estado no sentido de suprir a impossibilidade de acesso à Internet da maior parte da população em razão da carência econômica.

Essa inclusão digital pressupõe a disponibilidade de terminais de acesso aos indivíduos de menor poder aquisitivo. Além disso, e mais importante, a inclusão digital visa combater a *information illiteracy*, já que a quase totalidade daqueles que não podem acessar a rede mundial de computadores tampouco dispõe da instrução necessária para fazer adequado uso desse acesso, caso o obtivessem.

Na mesma vertente legislativa, encontra-se a Declaração Mundial Educação para todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

A Declaração reafirma o direito à educação contida na Declaração de Direitos Humanos, tratando com maior enfoque sobre as questões de desigualdade. Dados considerados para a sua promulgação apontam números preocupantes de crianças e adultos que não conseguem concluir, ou muitas vezes iniciar, os estudos primários.

A proposta inicial, contida no artigo sexto, conta com a menção de propiciar um ambiente adequado para a aprendizagem, conscientizando sobre o problema de isolamentos de pessoas se insere, em partes, com a situação atual que priva milhares de pessoas de se fazerem presentes em instituições de ensino, se diferenciando apenas pela caracterização do problema, mas ainda assim um problema. Já o nono artigo, cita a formação de uma mobilização de pessoas e recursos a fim de proporcionar um alcance de tempo, energia e investimentos, não isentando os Governos dessa responsabilidade.

Os artigos acima exemplificados, junto aos objetivos pontuados ao longo do documento, se destacando a universalização do acesso à educação e promover a equidade e proporcionar um ambiente adequado à aprendizagem, versam sobre a necessidade de se intensificar o acesso à educação e ensino para todas as pessoas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ciências humanas e as tecnologias estão sempre evoluindo, juntamente com a humanidade e seus pensamentos, gerando um grande potencial para revolucionar o futuro, cada vez mais. O avanço e progresso já visto no desenvolver de direitos a educação concretizaram oportunidades de acesso e se moldaram em marcos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBE.

Situações em que somos retirados da nossa zona de conforto nos fazem praticar métodos que, até então, eram apenas imagináveis e previsões sobre o futuro do ensino e as

pessoas que enfrentam a vicissitude do período, principalmente como estudantes, poderão contar com uma série de fatores de experiência que, inequivocamente, lhe auxiliarão na capacitação profissional e na resolução de problemas.

Pertence ao senso comum, bem como à vivência docente, que nos últimos anos houveram muitas mudanças no âmbito da Educação Superior brasileira. Observa-se, hodiernamente, que investimentos políticos tais quais ProUni (Programa Universidade para Todos) e FIES (Financiamento Estudantil) promovem uma massificação universitária, vale dizer, camufla-se a dificuldade real em investir maciçamente na Educação e garante à parte da sociedade igualdade de condições de *acesso*.

Frisa-se o *acesso*, pois programas que caminham para uma orientação de massificação visam ofertar apenas igualdade de acesso, restando prejudicada a promoção de igualdade de *permanência* e, em especial, com o reajuste da realidade imposta com as complicações da pandemia, em 2020.

Como visto, o direito de acesso à educação e à Internet, bem como outras ferramentas de comunicação, se insere nos direitos humanos. Não cabe ao Estado interferir nas comunicações, mas sim garantir um meio viável para que estes direitos ocorram. É possível afirmar, então, que no Brasil existe a possibilidade de se aplicar o ensino e a modalidade a distância, mas para isso são necessários os meios, dos quais ainda não somos completamente capazes de dispor na totalidade de nosso vasto território. Acessar e permanecer se tornam situações intrinsecamente ligadas, todavia com dificuldades dispare.

Espera-se que, com a difusão da Internet, conscientização de direitos e o fomento da busca pelo conhecimento, o Ensino se torne uma ferramenta ainda mais preciosa, valorizada e permanente para a população. Não se faz crença na utopia de sua amplitude total, entretanto este é um desafio permanente, amplificado pelas adversidades de 2020, que resultou em uma nova perspectiva e oportunidade de empenho de estudantes e, principalmente, professores.

A figura do educador é responsável por levar ao aluno o seu situar no mundo, revelando-o, analisando-o, compreendendo-o, superando seus problemas, suas características e formação. Ser professor é ser amigo, psicólogo, mestre e exemplo em um único indivíduo. É ser o profissional que forma profissionais.

REFERÊNCIAS

BBC NEWS BRASIL. **Coronavírus: por que a OMS diz que a pandemia está mudando e os jovens são responsáveis por isso?**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53828771>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução Celso Lafer. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p.50

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948.** Disponível em: <http://www.dudh.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=49&Itemid=59>. Acesso em: 21 ago. 2020.

ENFASE EDUCACIONA. **Declaração Mundial de Educação para Todos - Descomplica Professor DICA #27.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=98ERzaZchRA>. Acesso em: 21 ago. 2020.

HELD, David; MCGREW, Anthony. **Prós e contras da globalização.** Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

HORIZONTE MS. **ONU reconhece internet como direito fundamental.** Disponível em: <http://www.horizontems.com.br/noticias-ler/onu-afirma-que-acesso-a-internet-e-um-direito-humano/10331> Acesso em: 21 ago. 2020.

MENDONÇA, BRUNO. **Como funciona a sala de aula invertida?** Disponível em: <https://www.edools.com/sala-de-aula-invertida/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique. **¿Ciberciudadaní@ o ciudadaní@.com?** Barcelona: Gedisa, 2004.

RAMAL, Andrea. **Sala de aula invertida: a educação do futuro.** Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html>. Acesso em: 21 ago. 2020.

ROHRMANN, Carlos Alberto. **Curso de direito virtual.** Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

SAE DIGITAL. **Ambiente Virtual de Aprendizagem: o que é e quais são os benefícios para o processo de ensino e aprendizagem?** Disponível em: <https://sae.digital/ambiente-virtual-de-aprendizagem/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para todos.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 ago. 2020.

UNIÃO INTERCIONAL DE TELECOMUNICAÇÃO. **A universalização da Internet.** Agenda 2008.

VIVANCO, G. **Educación y tecnologías de la información y la comunicación: ¿es posible valorar la diversidad en el marco de la tendencia homogeneizadora?** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. v. 20 n. 61 abr. – jun. 2015. ANPEd.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre. Artmed. 2004.

CAPÍTULO 3

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PROCESSO DIALÓGICO

Data de aceite: 01/12/2020

Adelson Gomes da Silva

PPGE - Universidade Federal de Alagoas
(UFAL)

Secretaria Municipal de Educação de Maceió-
AL

<https://orcid.org/0000-0002-5130-0586>.

<http://lattes.cnpq.br/4954155931944401>

Almira Albuquerque dos Santos

Secretaria Municipal de Educação de Maceió-
AL

Coordenadoria Geral de Educação de Jovens e
Adultos e Idosos de Maceió

<https://orcid.org/0002-6644-7089>

<https://lattes.cnpq.br/1004119930309497>

Maria Jeane Bomfim Ramos

Secretaria Municipal de Educação de Maceió
- AL

Coordenadoria Geral de Educação de Jovens,
Adultos e Idosos de Maceió

<https://orcid.org/0000-0003-2671-3124>.

<http://lattes.cnpq.br/8119008875795017>.

Simone da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Pilar/AL
Secretaria Municipal de Educação de Maceió/
AL

<https://orcid.org/0000-0003-1456-4723>

<http://lattes.cnpq.br/2460380670285627>.

Viviane Maria de Sant'Anna

Secretaria Municipal de Educação de Maceió
- AL

Coordenadoria Geral de Educação de Jovens,
Adultos e Idosos de Maceió

<https://orcid.org/0000-0002-3427-9228>

<http://lattes.cnpq.br/7687178536732220>

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade suscitar o debate acerca dos desafios no desenvolvimento das Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Maceió voltada para a Educação de Jovens e Adultos Idosos – EJA, durante as aulas remotas, no período do isolamento social, causado pela pandemia da Covid-19. Tais desafios partem da realidade vivenciada por estudantes e professores na busca pela formação de vínculos, buscando evitar uma dupla exclusão na escola. O texto em pauta chama a atenção para o fato de que o uso das tecnologias pode contribuir com a prática docente, desde que sejam observadas as condições adequadas, e aponta para o fato de que as aulas remotas na EJA devem partir da problematização da realidade e da compreensão das condições de penúria que os estudantes têm enfrentado durante a atual pandemia, que tendem a conduzir à prática de educação bancária, em sua forma mais perversa. O artigo salienta, ainda, a importância da educação popular na construção de uma educação humanizadora e crítica. O caminho metodológico do texto é de cunho qualitativo, e parte da análise documental. Os resultados do estudo apontaram que os maiores desafios da EJA, durante o isolamento social – pandemia -- são a exclusão do acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos, o que impossibilita a interação pedagógica remota, entre estudantes e professores, e a discussão da implantação das orientações curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Orientações Curriculares, EJA, Aulas Remotas, Educação Popular, Exclusão social.

CURRICULAR GUIDELINES IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN TIMES OF PANDEMIC: POPULAR EDUCATION AS A DIALOGICAL PROCESS

ABSTRACT: The purpose of this article is to raise the debate about the challenges in the development of the Curricular Guidelines of the Municipal Education Department of Maceió focused on the Education of Young People and Elderly Adults, during remote classes, in the period of social isolation, caused by the pandemic Covid-19. Such challenges start from the reality experienced by students and teachers in the search for the formation of bonds, seeking to avoid a double exclusion at school. The text in question draws attention to the fact that the use of technologies can contribute to teaching practice, provided that the appropriate conditions are observed, and points to the fact that remote classes in the Education of Young Adults and the Elderly must start the problematization of reality and the understanding of the conditions of poverty that students have faced during the current pandemic, which tend to lead to the practice of banking education, in its most perverse form. The article also stresses the importance of popular education in the construction of a humanizing and critical education. The methodological path of the text is of a qualitative nature, and part of the documentary analysis. The results of the study pointed out that the biggest challenges for Youth, Adult and Elderly Education, during social isolation - pandemic - are the exclusion of access to the internet and technological equipment, which makes remote pedagogical interaction between students and teachers impossible, and the discussion of the implementation of curricular guidelines.

KEYWORDS: Curricular Guidelines, EJAI, Remote Lessons, Popular Education, Social exclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O pensar coletivo leva à preocupação com o outro, mas a individualidade e a falta de envolvimento com as questões sociais de boa parte da população apontam para o individualismo.

A pandemia causada pela Covid-19 evidencia, dentre outras questões, a importância de cuidar de si e do próximo. No momento crítico que o país atravessa, o cuidado com o outro se tornou senso comum, sobretudo, nos meios de comunicação, que buscam maiores índices de audiência para a obtenção de lucros. No entanto, essa suposta preocupação, deveria o correr, de fato, cotidianamente, principalmente, principalmente, em relação à população que vive, há décadas, em permanente vulnerabilidade social: os desempregados, os miseráveis, os invisibilizados pelo poder político e pelo Estado, pessoas estas que sempre estiveram presentes nos diferentes espaços da vida social, apesar de os opressores negarem suas existências.

Nas estatísticas dos “esquecidos”, estão os jovens, pretos, desempregados, analfabetos, moradores de comunidade e marginalizados, em virtude da cor da pele e/ou condição social. Tal população não frequentou a escola ou dela foi expulsa e obrigada a enfrentar a culpabilidade pelo próprio fracasso, mas que, certamente, não são responsáveis

pela falta de ações do Estado. O grupo em pauta é composto por trabalhadores jovens, adultos e idosos, e as atividades laborais dessa parcela da população são exercidas por meio dos “bicos”, denominação dada ao trabalho que exige menos ou nenhuma escolarização, e mais força física.

Nesse sentido, o artigo busca estimar em que medida a escola conseguiu desenvolver a política curricular da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, da Secretaria Municipal de Educação de Maceió, e, ao mesmo tempo, manter o vínculo com os estudantes da EJAI, durante a suspensão das aulas causada pela pandemia da Covid-19. A reflexão parte do contexto dos desafios da interação pedagógica com os estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos de Maceió, por meio do trabalho remoto, a partir do contexto das Orientações curriculares e das contribuições da Educação Popular, para a humanização dessas relações.

O texto está organizado em três tópicos: primeiro, considerações acerca da proposta curricular para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos de Maceió; segundo, reflexão dos desafios das interações pedagógicas por meio do trabalho remoto; e terceiro, contribuições da Educação popular, no contexto das interações remotas com os estudantes.

O estudo concluiu que o cenário de isolamento social prejudicou a implantação das orientações curriculares para a EJAI e apontou, ainda, que a exclusão dos estudantes do acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos impossibilita a interação com os professores.

2 | DESENVOLVIMENTO

O debate acerca dos desafios das aulas remotas na Educação de Jovens e Adultos Idosos (EJAI), no período do isolamento social, se constitui em um importante pressuposto, no sentido de compreender a realidade vivenciada por estudantes e professores, para manter o vínculo com a escola, evitando assim, uma dupla exclusão. A negação da realidade como ponto de partida impossibilita a problematização e a efetivação do currículo crítico, submetendo os estudantes a continuarem com uma visão ingênua das condições de opressão, na qual estão inseridos, sabendo-se que a educação crítica, libertadora e emancipatória, cede lugar à educação bancária.

No início do ano de 2020, com a descoberta do novo coronavírus (COVID-19), na cidade Wuhan (China) e da sua disseminação por praticamente todo o território mundial, a Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 11 de março do corrente ano, declarou o surto como uma pandemia.

Essa medida culminou nas recomendações de medidas de controle, para combater o avanço do COVID-19, indicando o isolamento social da população, considerando essa medida como a ação mais eficaz para seu controle e levando a normas que levaram à suspensão das atividades consideradas não essenciais, como também, ao fechamento das escolas, fato que resultou em milhões de estudantes fora das salas de aula.

No município de Maceió -- capital alagoana -- foi decretada Emergência, em Saúde Pública, pela decisão do Prefeito Rui Soares Palmeira, por meio do Decreto nº. 8.846 de 16 de março de 2020. O documento determina, no seu Art. 1º:

Fica decretada Situação de Emergência em Saúde Pública no Município de Maceió, decorrente da pandemia de coronavírus (COVID-19), tendo em vista a necessidade do emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública.

As medidas preconizadas pelo Decreto no seu Art. 8º, de 16 de março de 2020 é determinada a paralisação das atividades educacionais em todas as Escolas da Rede de Ensino Fundamental do Município de Maceió. Por outro lado, só no dia, 17 de abril (2020), o município de Maceió lançou a Portaria de nº 069 que orienta o teletrabalho na Rede Pública Municipal de Ensino de Maceió que, dentre outras coisas, determina em seu Art., 2º, inciso 2º, que os docentes disponibilizem parte de sua carga horária para atividades pedagógicas de interação com os estudantes. Ou seja, que, a partir daquele momento, os professores deverão estabelecer interações pedagógicas com os alunos, por meio do trabalho remoto.

Diante deste contexto, os docentes se debruçaram sobre o planejamento de atividades pedagógicas para realizarem interações com os estudantes por meio de “aulas remotas”. Tais interações só foram possíveis a partir do uso de ferramentas tecnológicas, de aplicativos e de redes sociais: whatsapp, Facebook, Zoom, Google Meet, Google Forms, aula pela “Rádio Escola”, dentre outros. É importante ressaltar que o acesso à internet, pelos estudantes da EJAI, é restrito.

2.1 A Proposta Curricular da Educação de Jovens, Adultos e Idosos de Maceió

O documento das Orientações Curriculares para EJAI propõe a implantação do currículo crítico, na perspectiva freiriana, no qual a realidade vivenciada pelos estudantes se constitui como o ponto primordial na organização curricular. É importante evidenciar que as mudanças no modelo de interação com os estudantes, que não ocorrem de forma presencial, desde o mês de março do corrente ano, causaram impactos na organização do currículo da EJAI.

A Secretaria Municipal de Educação de Maceió, por meio de sua Coordenadoria Geral de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, publicou em 2018 as Orientações Curriculares para essa clientela (EJAI), que assume o currículo via Rede Temática, sendo compreendida como “o diálogo reflexivo e analítico entre os olhares (...) pensamentos e concepções de realidade, uma primeira aproximação consciente entre essas diferentes representações coletiva” (SILVA, 2014, p. 235).

O currículo via Rede Temática é organizado a partir do diálogo que se estabelece com sujeitos, cuja realidade concreta serve como ponto de partida na organização dos conhecimentos programáticos do processo de aprendizagem.

As Orientações Curriculares da SEMED (2018, pp. 204 - 214) apontam sete passos para a organização da metodologia do trabalho com Rede Temática: I – Análise; II – Pesquisa Participante; III – Identificação das Situações Problemas; IV – Construção do Contratema; V – Problematização; VI – Redução Temática; VII – Representação da Estrutura da Rede Temática.

A Análise consiste no levantamento de dados sobre a realidade local que sejam capazes de ajudar a compreender a situação de exclusão na qual os sujeitos estão inseridos, que consistem em informações importantes para a leitura do mundo. De posse dos dados da realidade local, realiza-se a Pesquisa Participante -- por meio de uma visita à comunidade --, que é uma etapa importante de escuta.

Em seguida, há a Identificação das Situações-Problema que incidem na seleção das falas significativas que serão tomadas como temas geradores e dos limites explicativos das falas que nortearão as práticas pedagógicas dos educadores; na Construção do Contratema, que é a análise dos temas geradores realizada pelos educadores que apontam a superação da situação-limite identificada nas falas da comunidade; na Problematização, que consiste na elaboração de perguntas que tenham a possibilidade de auxiliar na reflexão sobre os limites explicativos, identificados nas falas, visando à construção de um pensar crítico; na Redução Temática, que é a etapa em que os professores, a partir do tema gerador, do limite explicativo das falas, do contratema e da problematização, fazem um recorte de temas que ajudaram na elaboração do planejamento das aulas.

Após a realização das etapas anteriores, organiza-se a representação da estrutura da Rede Temática, por meio da representação gráfica de como os temas são organizadas, e as relações que se estabelecem entre eles.

A organização das temáticas leva em consideração três importantes dimensões: a) Material, que diz respeito às interações dos homens com a natureza a fim de produzir os bens necessários à existência da espécie; b) Social, que corresponde à explicação da realidade a partir das relações de poder estabelecidas entre os seres humanos, na busca da resolução dos problemas cotidianos; c) Cultural, que representa a explicação da natureza, a partir das representações símbolos nas diferentes formas de linguagens.

Outra etapa importante do currículo via Rede Temática é o processo de planejamento. Nesse sentido, a SEMED (2018, p. 215), afirma que o planejamento deve garantir as etapas do “Estudo da realidade ou problematização inicial; a Organização do conhecimento; e a Aplicação do conhecimento”.

O Estudo da Realidade é o momento de aprofundar o tema gerador, quando os educandos expõem seus pontos de vista sobre a temática discutida, buscam organizar dados e informações que caracterizam a realidade local, constroem argumentos para defender suas ideias e fazem uma leitura da realidade a partir do conhecimento popular.

Na Organização do Conhecimento, analisa-se o tema gerador a partir dos conhecimentos científicos. Deste modo, se no primeiro momento os conceitos são

construídos a partir do conhecimento popular, nesta etapa, o estudo da realidade tem como possibilidade os conhecimentos historicamente produzidos de acordo com as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a ocorrência de um diálogo com a situação-limite analisada e com os saberes populares mobilizados na análise anterior.

A Aplicação do Conhecimento é o momento de colocar em prática o que se aprendeu sobre o tema gerador e funciona como um processo de avaliação permanente que leva em consideração dois aspectos: a formação de uma visão crítica dos sujeitos envolvidos no processo da análise e a constatação da forma como eles fazem uso dos conhecimentos adquiridos, na construção dos argumentos na defesa de suas ideias, até a construção de ações concretas de intervenção na realidade local.

A efetivação prática das Orientações Curriculares da EJAI, da SEMED/Maceió, exige o diálogo permanente com os estudantes no processo de aprendizagem, ou seja, uma relação horizontal entre educador e educando - o que já é um desafio diário na sala da aula. A interação presencial é de extrema importância para educadores e educandos, todavia, em tempos de pandemia, em consequência do isolamento social, essa interação tornou-se um desafio, que requer novas estratégias.

2.2 Os desafios da interação remota na Educação de Jovens, Adultos e Idosos de Maceió

Dada à necessidade do trabalho remoto, por conta da pandemia, que levou ao isolamento social, os professores se depararam com dificuldades em interagir com os estudantes que vão desde sua formação até à exclusão social em que vive parte dos estudantes.

A pesquisa realizada em todo Brasil que envolveu 15.654 professores foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação- CNTE. Essa pesquisa aponta que apenas 10% dos professores dos anos iniciais e 12,3% dos anos finais do ensino fundamental tinham experiências com aulas remotas e que dos que estão desenvolvendo as atividades, 53,6% não possuía preparo para esse tipo de trabalho. Revela, também, que 91% destes professores utilizam o celular para ministrar as aulas remotas, e que 37,5% dos alunos não têm acesso aos recursos necessários para realizar as atividades propostas pelos professores. Para esses professores, 85,5% dos alunos diminuíram a participação nas atividades remotas, em comparação com as presenciais.

No caso específico de Maceió, as interações realizadas pelos professores da EJAI, com os estudantes, têm revelado que a principal ferramenta tecnológica utilizada pelos alunos é o telefone celular, e as interações (aulas remotas) se dão via mensagem de whatsapp, de acordo com os Colóquios que revelaram os Colóquios¹ da Educação de

1. Ver: I e II COLÓQUIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS DE MACEIÓ, https://youtu.be/uvkTs_J6qr8 e <https://youtu.be/U-u31d8wLJ4> respectivamente. Acessado em 27/07/2020.

Jovens, Adultos e Idosos de Maceió, realizados pela Coordenadoria Geral de Educação de Jovens, Adultos e Idosos de Maceió – CGEJAI, em parceria com o Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – CEDU/UFAL. Nos eventos em referência, os professores evidenciaram que as principais dificuldades apresentadas nesse processo são: a limitação de recursos e de ambiente virtual apropriado para desenvolver as aulas; a falta de acesso à internet por parte dos alunos resultando na sua baixa participação; e a dificuldade de contato por parte desses estudantes, seja porque as escolas não têm seu número de telefone ou, simplesmente, porque eles não têm celular.

As aulas remotas na EJAI de Maceió evidenciaram, também, a extrema exclusão social por parte dos alunos e seus familiares. Os dados do Censo do IBGE/2010 mostram que, da população economicamente ativa de Maceió, 38,8% tem uma renda per capita de até meio salário mínimo, com uma taxa de ocupação de apenas 26,4% se for levado em consideração a população total, a capital alagoana possui uma taxa de 39% da população que está vulnerável à pobreza, o que significa uma renda per capita de até 85,19 reais mensais, com uma média de apenas 6 anos de escolaridade de sua população. Essa exclusão social de parte da população, principalmente das que moram nas periferias de Maceió, inviabiliza qualquer tentativa de uma interação com aulas remotas com efeito inclusivo.

2.3 A educação popular como processo dialógico da interação pedagógica

A educação popular, como processo dialógico, é entendida como “compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político, realizadas através de um trabalho cultural direcionado aos sujeitos das classes populares” (BRANDÃO, 2008, p. 24), e é concebida como prática social com intencionalidade política, estando ligada a uma ação para a transformação das relações de desigualdades.

Nas relações pedagógicas, esse tipo de educação assume o compromisso com o processo dialógico estabelecendo relações horizontais entre educadores e educandos que são reconhecidos como sujeitos de suas histórias e, portanto, capazes de assumir o protagonismo de suas aprendizagens.

Uma prática pedagógica que assume os pressupostos da educação popular está comprometida com o diálogo e a transformação das situações de exclusão vivenciada pelos educandos. Para Freire (2005, p.89), os sujeitos dialogam sobre sua realidade concreta a fim de transformá-la, em um movimento de “ação e reflexão [é o] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91).

O diálogo como princípio começa pela escuta dos educandos, pelas suas visões de mundo, e em face dos problemas concretos que vivenciam em seu dia a dia. O diálogo ajuda a “conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham

desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão” (FREIRE, 2005, p. 99).

O diálogo que tomo a realidade concreta como ponto de partida significa identificar as situações problemáticas que nela se encontram, e compreendê-las, na busca por superação. A necessidade do conhecimento da realidade justifica-se, segundo Freire (2005), porque essa leitura não pode ser feita apenas do ponto de vista do educador, mas no diálogo entre o seu ponto de vista e o dos educandos, “o nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ela, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2005, p. 101).

Uma situação limite é caracterizada pelo o pensar ingênuo que se forma sobre a realidade, associado ao saber imediato, ou seja, uma primeira visão sem reflexão crítica que precisa ser problematizada para que seja superada essa visão inicial.

Diante disso, a função da educação é contribuir para a superação desta visão-limite em função de uma visão crítica que decorre de um processo em que a visão ingênua é superada para que seja elaborada uma percepção crítica que é a “transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 2005, p. 95).

A superação da situação limite não significa a negação de um saber em função de outro, mas a transição entre o pensar ingênuo e o crítico. Para Freire (1979, p. 15), “O saber se faz através de uma superação constante (...). Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação”. O autor apresenta o conhecimento como um processo dialético, inacabado e por isso mesmo em constante construção. A superação de um dado conhecimento consiste na identificação dos seus “limites – explicativos” (FREIRE, 1979, p. 15), por meio da prática problematizadora.

Se o ponto de partida seguir o pressuposto de que o professor sabe tudo e o estudante nada sabe, o diálogo exige o reconhecimento do outro, bloqueando-se as possibilidades de dialogar. Assim, a negação do saber do outro torna o ato educativo uma imposição de uma visão de mundo sobre outras uma transferência de conhecimentos.

A produção de dado conhecimento não significa impor uma visão de mundo sobre outra, mas dialogar com diferentes visões de mundo. Um novo conhecimento jamais pode ser a imposição de um sobre o outro, mas a superação de um conhecimento que já não dá mais conta de explicar a realidade concreta.

Em meio a essa realidade, a educação popular se apresenta como possibilidade de interação pedagógica humanizadora, entre educadores e educandos, uma vez que, traz uma concepção dialética do conhecimento que é construído a partir da práxis dialógica.

Para que a educação popular seja assumida como alternativa de interação humanizadora é preciso que as práticas pedagógicas rompam com a concepção bancária de educação de transferência de conhecimento, para a construção de uma prática dialógica onde todos aprendem.

3 | CONCLUSÃO

Concluiu-se que se comprova a importância de discutir o currículo crítico, na perspectiva freiriana, considerando a realidade dos sujeitos na busca da interação humanizadora e crítica, entre educador e educando, a partir do diálogo sobre a realidade concreta vivenciada pelos educandos, que identificam as suas situações-limite, problematizando-as e propondo ações concretas de superação dessas situações. Para isso, o principal desafio é colocar em prática uma pedagogia da escuta, mesmo em tempos de pandemia, de isolamento social e de aulas remotas.

Evidenciou-se que o uso das tecnologias pode contribuir com a prática docente a partir da efetivação das condições necessárias; que as aulas remotas na EJA, sem a problematização da realidade e a necessária compreensão das condições de penúria que os estudantes têm enfrentado durante a pandemia, conduzem à prática da educação bancária em sua forma mais perversa; ressalta a relevância da educação popular como possibilidade real para uma educação humanizadora e crítica, para os estudantes da EJA, seus principais interlocutores.

O estudo revelou o desafio dos professores no planejamento de atividades remotas: ausência de formação específica, sem dispor dos recursos necessários para o planejamento desse tipo de aula e sem uma Plataforma Digital adequada para aula on-line, o que levou o uso do whatsapp, como principal forma de interação entre professor e aluno. Tal situação evidenciou as condições de exclusão social em que vivem parte dos alunos, principalmente, porque não possuem nenhuma condição de acessar conteúdos virtuais, seja por falta de domínio da tecnologia, seja porque não dispõem de condições de acesso.

Uma possibilidade de se estabelecer uma interação humanizadora entre educador e educando é estabelecer um diálogo sobre a realidade concreta vivenciada pelos educandos, identificando as situações limites, problematizando-as, e propondo ações concretas de superação dessas situações. Para isso, o principal desafio é colocar em prática uma pedagogia da escuta.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

DECRETO MUNICIPAL. **Decreto nº. 8.846** de 16 de março de 2020

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12 ed. Campinas: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SEMED-MACEIÓ. **Orientações curriculares para a educação de jovens, adultos e idosos (EJAI)** / [Secretaria Municipal de Educação]. – Maceió: Editora Viva, 2018.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. SÃO PAULO, 2004. - Tese (Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC –SP. Disponível em: https://www.pensador.com/poema_bertolt_brecht/. Acesso em 13/09/2020

CAPÍTULO 4

ENSINO DE MATEMÁTICA MEDIADO POR TECNOLOGIAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DA EAGRO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 16/09/2020

Wagner Gomes Barroso Abrantes

Escola Agrotécnica da Universidade Federal de
Roraima (EAgro)
Boa Vista – RR
<http://lattes.cnpq.br/5843918062848558>

Jorge Luiz Cremonetti Filho

Escola Agrotécnica da Universidade Federal de
Roraima (EAgro)
Boa Vista – RR
<http://lattes.cnpq.br/6229617797962524>

RESUMO: Este é um relato de experiência de dois professores de matemática da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima (EAgro) acerca de suas práticas docentes na modalidade de ensino remoto realizada excepcionalmente durante o período de pandemia da COVID-19. Os professores, prioritariamente, utilizaram um ambiente virtual de aprendizagem, videoaulas, aplicativos de mensagem instantânea e/ou de reuniões virtuais. Os resultados obtidos evidenciaram que a prática está conseguindo atingir grande parte dos alunos, porém essas evidências carecem de uma análise minuciosa por meio de atividades diagnósticas após o retorno à modalidade presencial, com o intuito de verificar se houve perda de conteúdo ao longo do processo. Alunos jovens e adultos não conseguiram se adaptar à modalidade remota.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática, ensino remoto, tecnologia, pandemia.

TEACHING OF MATHEMATICS MEDIATED BY TECHNOLOGIES: EXPERIENCE REPORT OF EAGRO TEACHERS IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT: This is an experience report of two mathematics teachers from the Agrotechnical School of the Federal University of Roraima (EAgro) about their teaching practices in the remote teaching modality performed exceptionally during the pandemic period of COVID-19. The teachers, primarily, used a virtual learning environment, video lessons, instant messaging applications and / or virtual meetings. The results obtained showed that the practice is managing to reach a large part of the students, but this evidence needs a thorough analysis through diagnostic activities after returning to the face-to-face modality, in order to check if there was a loss of content throughout the process. Young and adult students were unable to adapt to the remote modality.

KEYWORDS: Mathematics, remote education, technology, pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

Em novembro de 2019, na cidade de Wuhan – China, foi descoberto o novo coronavírus, causador da doença que ganhou o nome de COVID-19. Esse vírus rapidamente se espalhou por todo o planeta e originou uma das piores pandemias vividas pela humanidade.

No Brasil, apesar de o primeiro caso de contaminação pelo novo coronavírus ter

sido diagnosticado apenas em 26 de fevereiro de 2020, o país já estava em Estado de Emergência na saúde pública desde 03 de fevereiro do mesmo ano [12]. Com o aumento dos números de contaminados, foi decretado Estado de Calamidade Pública em todo território nacional no dia 23 de março de 2020 [2] e foram implementadas, a cargo das autoridades regionais, medidas de isolamento social.

Com o avançar dessa pandemia no Brasil, seus reflexos começaram a ocorrer em todos os ramos da sociedade, inclusive na educação. O quadro 1 apresenta os principais marcos legais ocorridos no âmbito da educação brasileira, em ordem cronológica.

| DOCUMENTO | ÓRGÃO | DATA | ASSUNTO |
|--------------------------|--------------------------|-------------|---|
| Portaria nº 343 | Ministério da Educação | 17/03/2020 | Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. |
| Portaria nº 345 | Ministério da Educação | 19/03/2020 | Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. |
| Medida Provisória nº 934 | Presidência da República | 01/04/2020 | Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. |
| Portaria nº 376 | Ministério da Educação | 03/04/2020 | Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. |
| Portaria nº 395 | Ministério da Educação | 15/04/2020 | Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. |
| Portaria nº 473 | Ministério da Educação | 12/05/2020 | Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. |
| Portaria nº 510 | Ministério da Educação | 04/06/2020 | Prorroga o prazo previsto no art. 1º da Portaria MEC nº 376, de 3 de abril de 2020. |
| Portaria nº 544 | Ministério da Educação | 16/06/2020 | 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. |

Quadro 1: Marcos legais em ordem cronológica no âmbito nacional

Fontes: [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10] e [11]

Como é possível observar, os reflexos na educação brasileira foram bastante dinâmicos em decorrência da pandemia. A Portaria nº 343-2020-MEC [5], alterada pela Portaria nº 345-2020-MEC [6], autoriza a substituição das aulas presenciais por aulas ministradas através de meios e tecnologias da informação e comunicação, por um período de trinta dias. Esse prazo foi estendido por mais dois períodos de trinta dias cada, por meio das Portarias nº 395-2020-MEC [8] e 473-2020-MEC [9], respectivamente. De maneira resumida, os documentos citados possibilitaram a implantação do ensino remoto nas instituições federais de ensino pelo período que se estendeu de março a junho de 2020.

A educação profissional técnica de nível médio também foi contemplada pela Portaria nº 376-2020-MEC [7], que autoriza a substituição das aulas presenciais por aulas não presenciais, por um período de sessenta dias, prorrogado por mais sessenta dias pela Portaria nº 510-2020-MEC [10]. Cabe ressaltar que há a orientação de que as aulas não presenciais sejam mediadas por recursos digitais ou demais tecnologias de informação e educação, possibilitando que os estudantes tenham maior autonomia intelectual por meio do acesso, em sua residência, a todo o material e orientações de apoio.

Outro reflexo relevante na educação brasileira foi a autorização, por meio da Medida Provisória nº 934-2020 [4], para o não cumprimento da quantidade mínima de duzentos dias letivos na educação básica, conforme preconizado no artigo 24 da Lei nº 9394/1996 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional) [3].

Por fim, a Portaria nº 544-2020-MEC [11] permite que as instituições da rede federal ministrem aulas remotas ao longo de todo o ano de 2020 ou suspendam todas as suas atividades acadêmicas pelo mesmo período. Nesse sentido, é possível perceber que as políticas públicas implementadas no Brasil, principalmente no que concerne à educação, são voltadas para o isolamento social, dando autonomia às instituições federais de suspenderem suas atividades ou manterem as aulas com o apoio da tecnologia.

Tendo em vista a conjuntura social no Brasil, a Universidade Federal de Roraima – UFRR e a Escola Agrotécnica – EAgro adotaram medidas na linha do isolamento social. O quadro 2 apresenta os principais marcos legais, em ordem cronológica, ocorridos no âmbito da UFRR e da EAgro.

| DOCUMENTO | ÓRGÃO | DATA | ASSUNTO |
|-----------------|------------|------------|---|
| Portaria nº 001 | UFRR | 16/03/2020 | Institui o Regime Acadêmico Especial. |
| Portaria nº 004 | UFRR | 23/03/2020 | Torna sem efeito a Portaria nº 001-2020-UFRR |
| Portaria nº 006 | UFRR | 03/04/2020 | Dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais e autorização de atividades em meios digitais para o EBTT. |
| Portaria nº 018 | EAgro-UFRR | 05/04/2020 | Orientações para o retorno das atividades de ensino de forma remota na EAgro. |

| | | | |
|---------------|------------|------------|---|
| Memorando 003 | EAgro-UFRR | 06/04/2020 | Dispões sobre o calendário de reposição de aulas. |
| Memorando 004 | EAgro-UFRR | 30/04/2020 | Dispões sobre as orientações acadêmicas para a continuidade do ensino remoto. |
| Memorando 005 | EAgro-UFRR | 17/06/2020 | Dispõe sobre a atualização das orientações acadêmicas para a continuidade do ensino remoto. |

Quadro 2: Marcos legais em ordem cronológica no âmbito nacional

Fontes: [14], [15], [16], [17], [18], [19] e [20]

A UFRR adotou como primeira medida a adoção do Regime Acadêmico Especial, que consistia em metodologias não presenciais que atendessem os objetivos educacionais de cada curso [18]. Porém, essa medida foi suspensa uma semana após ter entrado em vigor [19].

Como consequência dessa suspensão, a Universidade traçou a estratégia de suspender todas as atividades de ensino nos cursos de graduação durante a pandemia, porém autorizou a EAgro-UFRR a prosseguir com suas atividades no ensino médio integrado ao curso técnico, desde que essas atividades fossem na modalidade de ensino remoto [19]. Com isso, a EAgro-UFRR adotou medidas para reiniciar suas atividades de ensino [14], [16] e [17].

Nesse sentido, esse artigo tem o objetivo de relatar à comunidade acadêmica nossas experiências como professores de uma instituição federal do ensino básico, técnico e tecnológico, a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima, no ensino de matemática mediado por tecnologias como alternativa ao isolamento social decorrente da pandemia provocada pelo Covid-19.

2 | A EAGRO

A Escola Agrotécnica de Roraima foi fundada em 1982 com o intuito de promover o fortalecimento do setor agropecuário do então Território Federal de Roraima. Na década de 90, a escola foi integralmente doada e incorporada pela UFRR, ficando vinculado ao Centro de Ciências Agrárias da UFRR. Após um período sem atividades, a EAgro foi reativada em 2005 por uma parceria entre a UFRR e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Em 2009, a EAgro se instalou no campus Murupu, no Projeto de Assentamento Nova Amazônia – região rural de Boa Vista – RR, onde funciona até hoje [21].

A EAgro, escola técnica vinculada à UFRR, tem a missão de promover prioritariamente a educação básica, técnica e tecnológica, pública, de qualidade, referenciada por meio do ensino, pesquisa e extensão, buscando a formação de cidadãos críticos e criativos para atuar no desenvolvimento rural sustentável.

Nesse contexto, a instituição oferece o curso Técnico em Agropecuária em três modalidades: Integrado ao Ensino Médio Regular, Integrado ao Ensino Médio para Jovens e Adultos - EJA e Subsequente ao Ensino Médio, além do curso de graduação em Agroecologia. Cabe ressaltar que a EAgro, além de cumprir as políticas de cotas previstas em lei, destina metade das vagas oferecidas anualmente à alunos oriundos da zona rural.

3 | ENSINO A DISTÂNCIA

Entendemos que ensino a distância (EaD) é aquele em que professores e alunos estão em ambientes físicos distintos, porém ligados por meio de tecnologias de informação e comunicação que auxiliam na mediação das atividades de ensino e aprendizagem.

Giraldo (2012) cita dois tipos de modalidades de EaD: o modelo assíncrono e o modelo síncrono. Sobre o modelo assíncrono, Borba (2012) faz o seguinte comentário:

Nesses modelos de educação à distância, que prevaleceram quando os computadores e interfaces como a *www* não estavam disponíveis, havia sempre uma marca registrada: a relação assíncrona. Em outras palavras, nunca havia uma interação aluno-professor sincronizada, como pode existir na sala de aula, onde a maioria de nós está acostumada a trabalhar. Não é possível nesse tipo de EaD que haja uma interação entre aluno e professor com *feedback* instantâneo entre um e outro (BORBA, 2012, p. 74).

A partir desse comentário de Borba (2012), compreendemos que a diferença entre os modelos síncrono e assíncrono está, de maneira geral, no fato de haver ou não o *feedback* instantâneo na interação entre alunos e professores. Com isso, a *internet* ganha protagonismo no modelo síncrono, haja vista que ela proporciona o imediatismo necessário na interação entre os personagens envolvidos.

Nesse sentido, foi necessário que desenvolvêssemos os dois tipos de modelos. O modelo síncrono foi aquele aplicado à maior parte dos alunos que possuíam acesso à *internet* e as plataformas que nos auxiliaram. Porém, houve a necessidade de se recorrer ao modelo assíncrono para atender os alunos sem acesso regular à *internet*.

4 | O ENSINO REMOTO DE MATEMÁTICA NA EAGRO

O ensino remoto de matemática na EAgro se baseou nas orientações acadêmicas emitidas pela direção da instituição [14], [15], [16] e [17] e nas ações tomadas pelas coordenações responsáveis de gerenciar a implementação dessa modalidade de ensino em todas as disciplinas.

Para iniciar o planejamento do ensino remoto e permitir que todos os alunos tivessem acesso ao material de estudo, foram consideradas três categorias de alunos, levando em consideração suas condições de acesso à internet:

- Alunos com acesso amplo à internet: são aqueles com plano de dados que os permitiam acesso irrestrito a qualquer sítio;
- Alunos com acesso restrito à internet: são aqueles com plano de dados limitado, com acessos restritos a alguns sítios ou aplicativos de mensagem, como o *whatsapp*; e
- Alunos sem acesso à internet: são aqueles que não possuem qualquer meio de acesso à internet.

Os dois professores de matemática lotados na EAgro atuam diretamente na modalidade de curso técnico integrado ao ensino médio e no curso de graduação, sendo que este não iniciou o ensino remoto no mesmo período que o curso técnico, logo não será considerado neste artigo.

Os primeiros dados a serem analisados foi a quantidade de alunos sem acesso à internet, que está apresentada no quadro 3, juntamente com o quantitativo total de alunos.

| Ano escolar | Total de alunos | Alunos sem acesso à internet |
|--------------------|------------------------|-------------------------------------|
| 1º Ano - Regular | 67 | 06 |
| 2º Ano – Regular | 58 | 07 |
| 3º Ano – Regular | 52 | 07 |
| 2º Ano – EJA | 11 | 03 |
| 3º Ano – EJA | 7 | 04 |

Quadro 3: Quantitativo de alunos por ano

Fonte: Acervo dos autores

O quadro 3 nos permite evidenciar que 9% dos alunos não possuem qualquer acesso às mídias digitais. Esses dados foram bastante relevantes para o nosso planejamento, pois o material de estudo produzido e disponibilizado aos alunos tinha que proporcionar independência e autonomia de estudo, inclusive àqueles que teriam apenas interações assíncronas com o professor. Nesse contexto, utilizamos as seguintes ferramentas autorizadas pela direção da instituição [14] para o ensino remoto de matemática:

- a) Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA: plataforma disponibilizada pela UFRR que foi utilizada como um ambiente virtual de aprendizagem, proporcionando a criação de uma sala de aula virtual. Nela, é possível inserir vídeos, arquivos, *links* para sites externos, criar banco de questões, aplicar atividades (avaliações, tarefas, questionários), transmitir notícias, lançar

notas e frequências, além de outras funcionalidades, como pode ser visto na Figura 1 a seguir.



Figura 1: Ambiente Virtual de aprendizagem no SIGAA

Fonte: Acervo dos autores

- b) Criação de videoaulas: utilizamos aplicativos de produção de *slides* ou textos (*PowerPoint*, *Word* e *Latex*), *software* dinâmico voltado para o ensino de matemática (*Geogebra*) e um aplicativo de produção de vídeo (*Active Presenter*) que nos permitisse repassar aos alunos o dinamismo que os demais aplicativos proporcionam à uma aula. Foi utilizado também um canal no *youtube* para armazenamento das videoaulas.
- c) Grupos em aplicativos de mensagem instantânea: foram criados grupos no *whatsapp* para cada turma, compostos pelos alunos e pelo professor da disciplina.
- d) Aplicativos de videochamadas e reuniões virtuais: Periodicamente eram realizadas reuniões virtuais para debate do tema da aula e sanar dúvidas dos alunos.

Com as ferramentas definidas, a dinâmica das aulas foi traçada. Primeiramente, os horários estabelecidos para as aulas antes da implementação do ensino remoto foram mantidos. Portanto, a orientação é que os alunos cumprissem esses horários como forma de organizar o estudo.

Neste contexto, no horário previsto para o início da aula de matemática, estavam disponibilizadas no SIGAA as videoaulas e as atividades propostas para a verificação da aprendizagem. O aluno deveria assistir a videoaula e iniciar a realização das atividades

propostas com o intuito de sanar as eventuais dúvidas por interações síncronas com o professor através do aplicativo de mensagens ou de reuniões virtuais. Visando atingir os alunos com acesso limitado a *internet*, o material era disponibilizado integralmente no grupo de *whatsapp*.

Para os alunos sem acesso à *internet*, a EAgrô realizou empréstimos de computadores do tipo *notebook*. Com isso, as videoaulas e as atividades propostas eram enviadas à coordenação, gravadas em um DVD e encaminhadas periodicamente aos discentes. Cabe ressaltar que essa categoria de alunos mantinha apenas interações assíncronas com o professor.

Todos os alunos tinham o prazo de uma semana para restituírem as soluções das atividades propostas. Essa restituição ocorria por meio do SIGAA, *whatsapp* ou correio eletrônico funcional do professor. A restituição dessas atividades era considerada como o único objeto de verificação de presença do aluno.

O professor de matemática divulgava semanalmente o gabarito detalhado e comentado das atividades propostas visando à autonomia e a independência dos alunos. O gabarito das atividades mais simples era confeccionado em editor de texto do tipo *Word* ou *Latex*. Já aquelas atividades que geravam maiores obstáculos aos alunos ou que demandavam maior atenção tinham seus gabaritos gravados em formato de videoaula.

As verificações de aprendizagem ocorriam por meio das interações síncronas entre professor e alunos através do *whatsapp* ou do *Google meet*, ferramentas que proporcionavam o debate sobre as soluções das atividades propostas nas aulas, e por meio de atividades avaliativas aplicadas periodicamente no SIGAA. As atividades avaliativas eram aplicadas em dias de aula normal, com o prazo de uma semana para a entrega.

Além das ferramentas citadas que balizaram a prática docente no período de ensino remoto, o aplicativo *Kahoot* possibilitou a aplicação de atividades lúdicas no modelo *quiz*, com perguntas e alternativas de respostas, que serviu também como uma alternativa de verificação da aprendizagem.

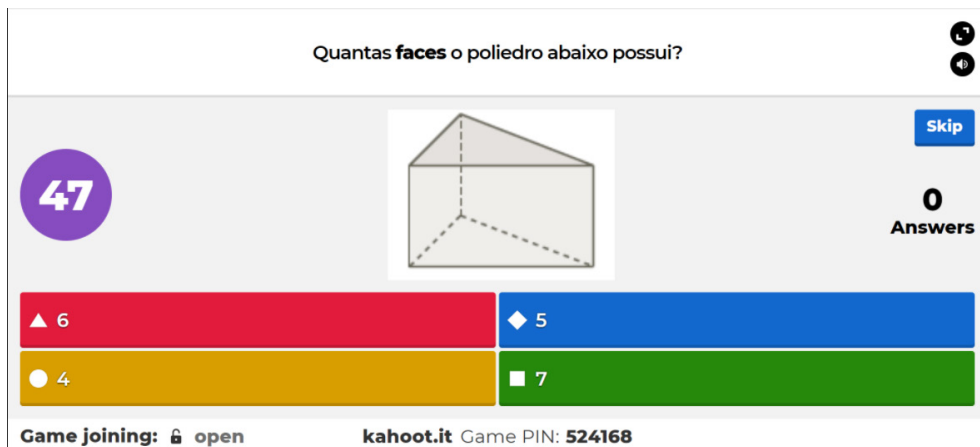


Figura 2: Atividade lúdica aplicada no Kahoot.

Fonte: Acervo dos autores

5 | RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados obtidos ao longo desse processo apresentaram diversas conquistas, mas também evidenciaram alguns obstáculos, que contribuíram para o aperfeiçoamento da estratégia da prática docente. Dentre os principais obstáculos encontrados, podemos citar as limitações dos meios de tecnologia da informação e comunicação, a dificuldade dos alunos com o acesso à internet, a adaptação dos alunos com o ensino remoto e o insucesso dos alunos da educação de jovens e adultos (EJA) nessa modalidade de ensino.

O SIGAA apresenta diferentes versões quando acessado de um computador ou de um dispositivo móvel. O *SIGAA mobile*, que é a versão acessada pelo celular, traz grandes limitações de manuseio, principalmente para adicionar arquivos ou escrever mensagens. Por este motivo, houve a necessidade de flexibilização para que os alunos que dispunham apenas do celular pudessem encaminhar suas atividades pelos canais que tivessem acesso, como o *whatsapp* ou o *e-mail*.

Alguns alunos não tinham acesso regular à *internet*. O plano de dados reduzido não permitiam que eles acessassem o SIGAA ou o *youtube* frequentemente, apenas aplicativos de mensagens instantâneas. Como forma de atender a esse perfil de aluno, todo o material publicado no SIGAA era também publicado nos grupos de *whatsapp*.

A maioria dos alunos se adaptou facilmente ao regime de ensino remoto. Porém, alguns alunos tiveram mais dificuldade nesse processo de adaptação. O não cumprimento da rotina de aulas e dos prazos de entrega das atividades ganhou relevância nesse processo e também influenciou a nossa prática docente. A constante proximidade com os alunos para um trabalho de conscientização e a flexibilização das datas de recebimento das atividades marcaram nossas condutas nesse período. Há de se destacar o trabalho intenso

da gestão da EAgro junto aos pais e responsáveis nesse processo de conscientização. A participação de pais e responsáveis sempre é de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem e, ao longo desse processo de construção do ensino remoto e da conscientização dos alunos em relação à disciplina necessária nessa modalidade de estudo, se tornou ainda mais relevante.

A seguir, apresentaremos os dados estatísticos referentes ao aproveitamento dos alunos do ensino médio integrado (EMI) regular ao longo do primeiro semestre de 2020, que nos permitirá fazer uma análise quantitativa e qualitativa do progresso da metodologia aplicada:

| Total de alunos | Alunos que trancaram matrícula | Alunos sem nota ou com nota abaixo da média | Alunos com nota acima da média |
|--|--------------------------------|---|--------------------------------|
| 1º ano – Ensino Médio Integrado Regular | | | |
| 67 | 02 | 10 | 55 |
| 2º ano – Ensino Médio Integrado Regular | | | |
| 58 | 00 | 10 | 48 |
| 3º ano – Ensino Médio Integrado Regular | | | |
| 52 | 00 | 08 | 44 |

Tabela 1: Dados estatísticos do Ensino Médio Integrado Regular

Fonte: Autores

Os dados apresentados na tabela 1 nos permite evidenciar o bom desempenho dos alunos do EMI regular no ensino de matemática remoto. Porém, esses dados positivos não foram vistos no EMI na modalidade EJA. Esses alunos não se sentiram motivados, não interagiam com os professores e nem participavam das atividades. Diversos contatos foram estabelecidos pelos professores e coordenação com os alunos, mas sem sucesso. Esse cenário, que não ocorreu apenas na disciplina de matemática, mas em todas as disciplinas oferecidas, levaram o colegiado da EAgro a decidir pela interrupção do ensino remoto com os alunos do EJA e o retorno das atividades acadêmicas apenas quando autorizados a regressarem com o ensino presencial.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, tivemos o objetivo de relatar à comunidade acadêmica nossas experiências como professores de uma instituição federal do ensino básico, técnico e tecnológico, a EAgro, no ensino de matemática mediado por tecnologias como alternativa ao isolamento social decorrente da pandemia provocada pelo Covid-19. Fizemos uma passagem sobre os documentos que balizaram nossa prática docente, tanto no âmbito

nacional como no âmbito institucional. Buscamos apresentar ao leitor o perfil do nosso corpo docente e os principais conceitos de educação à distância e ensino remoto.

Foram apresentadas detalhadamente todas as ferramentas de tecnologia da informação e comunicação utilizadas como apoio no processo de ensino e aprendizagem, bem como as estratégias utilizadas no ensino remoto ao longo do primeiro semestre de 2020. Inseridos nessas estratégias de ensino, destacamos os pontos em que conseguimos lograr êxito e as dificuldades encontradas que nos permitiram ajustar e aperfeiçoar nossa prática como professores.

Os resultados obtidos evidenciam que estamos conseguindo atingir de maneira positiva grande parte dos alunos do ensino médio integrado regular. Porém, entendemos que essa evidência carece de uma análise minuciosa por meio de atividades diagnósticas que serão aplicadas após o retorno à modalidade presencial, com o intuito de verificar se houve prejuízos na assimilação dos conteúdos por parte dos discentes. Além disso, a estratégia adotada ao longo desse processo não surtiu efeito com os alunos do ensino médio integrado na modalidade EJA.

Essas experiências ímpares vividas pelos professores de matemática da EAgro contribuíram sobremaneira para incrementar nossas práticas como professores e formadores. A tecnologia se mostrou uma ferramenta de grande importância para o apoio do processo de ensino e aprendizagem remoto e que, certamente poderá ser levada para a sala de aula quando do retorno à modalidade presencial.

REFERÊNCIAS

1. BORBA, M. C. PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
2. BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 mar 2020, seção 1 - extra, p. 1.
3. BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996, seção 1, p. 1.
4. BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 abr 2020, seção 1 - extra, p. 1.
5. BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 mar 2020, seção 1, p. 39.
6. BRASIL. Ministério da Educação. **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, DF, 19 mar 2020, seção 1 - extra, p. 1.

7. BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 376, de 03 de abril de 2020.** Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 abr 2020, seção 1, p. 66.
8. BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020.** Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 abr 2020, seção 1, p. 61.
9. BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020.** Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 mai 2020, seção 1, p. 55.
10. BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 510, de 04 de junho de 2020.** Prorroga o prazo previsto no art. 1º da Portaria MEC nº 376, de 3 de abril de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 jun 2020, seção 1, p. 57.
11. 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, Brasília, DF, 17 jun 2020, seção 1, p. 62.
12. BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020.** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 fev 2020, seção 1 - extra, p. 1.
13. GIRALDO, V. CAETANO, P. MATTOS, F. **Recursos computacionais no ensino de matemática.** Coleção PROFMAT. Rio de Janeiro: SBM, 2012.
14. UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Escola Agrotécnica. **Portaria nº 018, de 05 de abril de 2020.** Dispõe sobre as orientações para o retorno das atividades de ensino de forma remota na EAgr. Disponível em <http://www.eagro.ufr.br/index.php/ensino-remoto>. Acesso em: 16 jul 2020.
15. UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Escola Agrotécnica. **Memorando nº 003, de 06 de abril de 2020.** Dispõe sobre o calendário de reposição de aulas. Disponível em <http://www.eagro.ufr.br/index.php/ensino-remoto>. Acesso em: 16 jul 2020.
16. UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Escola Agrotécnica. **Memorando nº 004, de 30 de abril de 2020.** Dispõe sobre as orientações acadêmicas para a continuidade do ensino remoto. Disponível em <http://www.eagro.ufr.br/index.php/ensino-remoto>. Acesso em: 16 jul 2020.
17. UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Escola Agrotécnica. **Memorando nº 005, de 17 de junho de 2020.** Dispõe sobre a atualização das orientações acadêmicas para a continuidade do ensino remoto. Disponível em <http://www.eagro.ufr.br/index.php/ensino-remoto>. Acesso em: 16 jul 2020.
18. UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Gabinete do Reitor. **Portaria nº 001, de 16 de março de 2020.** Institui o Regime Acadêmico Especial. Disponível em http://ufr.br/conselhos/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=602:2020&Itemid=403. Acesso em: 16 jul 2020.

19. UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Gabinete do Reitor. **Portaria nº 004, de 23 de março de 2020.** Torna sem efeito a Portaria nº 001-2020-GR-UFRR. Disponível em http://ufr.br/conselhos/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=602:2020&Itemid=403. Acesso em: 16 jul 2020.

20. UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Gabinete do Reitor. **Portaria nº 006, de 03 de abril de 2020.** Dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais e autorização de atividades em meios digitais para o EBTT. Disponível em http://ufr.br/conselhos/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=602:2020&Itemid=403. Acesso em: 16 jul 2020.

21. UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Histórico da Escola Agrotécnica. Disponível em < <http://www.eagro.ufr.br/index.php/2014-02-27-20-31-53/historico>>. Acesso em : 10 set 2020.

APRENDER EN TIEMPOS DE COVID-19: UN GRAN DESAFÍO

Data de aceite: 01/12/2020

Paula Caballero Moyano

Universidad de Talca
Departamento de Ciencias de la Salud
Talca - Chile

Carolina Gajardo Contreras

Universidad de Talca
Departamento de Ciencias de la Salud
Talca - Chile

Paula Manriquez Novoa

Universidad de Talca
Departamento de Economía Agraria
Talca - Chile

RESUMEN: Debido a la Pandemia por Covid-19, alrededor de mil quinientos millones de estudiantes matriculados en educación primaria, secundaria y terciaria, estarían vivenciando las consecuencias del cese temporal de actividades de docencia presencial, fenómeno que habría afectado a un 72% del estudiantado a nivel mundial . De este modo, la labor tradicional de la institución educativa tantas veces criticada en las últimas décadas, hoy se extraña, se valora o al menos se re-significa luego del aludido cierre total o parcial de centros educativos y el consecuente confinamiento domiciliario adoptado por diferentes países, medidas que, si bien resultan necesarias para hacer frente a la pandemia, complejizan el panorama mundial de la educación. Los gobiernos y las instituciones terciarias de todo el mundo están poniendo

en marcha diversas iniciativas políticas para continuar las actividades de enseñanza con una medida para contener el virus. No obstante, se presenta la ambigüedad y desacuerdo en la forma de cómo enseñar, la carga de trabajo de los profesores y los estudiantes, el entorno de la enseñanza y las implicaciones para la equidad en la educación . Pero no solo las cosas técnicas eran las grandes preocupaciones o desafíos de las Instituciones, existen preguntas que se realizaban, y que hoy en tiempos de pandemia tomaban un rol fundamental ¿Qué tiene que aprender mis estudiantes?, ¿lo puedo hacer remotamente?, ¿puedo hacer las misma clase que hacia presencial en forma remota?. Las respuestas no son fáciles de responder para cualquier institución pero sobre todo cuando la Institución de Educación Superior tiene un modelo educativo tradicional, basado en la Universidad de Humbolt, donde el aprendizaje no era mirado desde un punto de vista significativo ni menos en al desarrollo de habilidades y el autoaprendizaje, donde La propuesta defendida tiene la intención de superar las prácticas educativas fragmentadas, técnicas y anticuadas. Según la Organización Mundial de la Salud hay 23,752,965 casos confirmados de COVID-19 en el mundo, con 815,038 muertes confirmadas y listos son los 10 países más afectados por el virus hasta el 27 de Agosto de 2020. Los administradores de la educación saben que la tecnología nunca es neutral y que cualquier cambio tiene cierta resistencia y contención. Las protestas y disensiones indebidas durante COVID-19, en relación con la decisión de usar «online» o «blended learning» se ha convertido en algo político y está muy politizado. Se han

hecho afirmaciones extremas, como que una modalidad es mejor que otra. Los estudiantes de hoy en día son conocidos por muchos nombres, como nativos digitales, milenarios, generación de red y generación digital. Su entrada en el mundo se produjo en un momento en que la expansión tecnológica era omnipresente y ampliamente adoptada en todo el mundo. La preparación del personal y de los estudiantes debe ser entendida y apoyada en consecuencia. Además, el requisito de la pandemia y el distanciamiento social de COVID-19 ha planteado dificultades indebidas a todos los interesados para conectarse a Internet, ya que tienen que trabajar en una situación de limitación de tiempo y recursos.

PALABRAS CLAVES: Aprendizaje, TIC, COVID-19.

LEARNING IN TIMES OF COVID-19: A GREAT CHALLENGE

ABSTRACT: Due to the Pandemic by Covid-19, about one and a half billion students enrolled in primary, secondary and tertiary education, would be experiencing the consequences of the temporary cessation of classroom activities, a phenomenon that would have affected 72% of students worldwide. In this way, the traditional work of the educational institution, so often criticized in recent decades, is now being missed, valued or at least re-signified after the aforementioned total or partial closure of educational centers and the consequent home confinement adopted by different countries, measures that, although necessary to deal with the pandemic, make the global panorama of education more complex. Governments and tertiary institutions around the world are undertaking a variety of policy initiatives to continue education activities with a view to containing the virus. However, there is ambiguity and disagreement about how to teach, the workload of teachers and students, the teaching environment, and the implications for equity in education. But it is not only technical things that were the great concerns or challenges of the institutions, there are questions that were asked, and that today in times of pandemic took a fundamental role. What do my students have to learn, can I do it remotely, can I do the same classes that I did remotely in the classroom? The answers are not easy to answer for any institution, but especially when the Higher Education Institution has a traditional educational model, based on the University of Humboldt, where learning was not looked at from a significant point of view, nor less in the development of skills and self-learning, where the defended proposal intends to overcome the fragmented, technical and outdated educational practices. According to the World Health Organization, there are 23,752,965 confirmed cases of IDOC-19 in the world, with 815,038 confirmed deaths and the 10 countries most affected by the virus as of August 27, 2020. Education administrators know that technology is never neutral and that any change has some resistance and containment. Undue protest and dissent during COVID-19, regarding the decision to use “online” or “blended learning” has become political and highly politicized. Extreme claims have been made that one mode is better than another. Today’s students are known by many names, such as digital natives, millennials, network generation and digital generation. Their entry into the world came at a time when technological expansion was ubiquitous and widely adopted throughout the world. The preparation of staff and students must be understood and supported accordingly. In addition, the pandemic requirement and the social distancing of COVID-19 has posed undue difficulties for all stakeholders to connect to the Internet, as they have to work in a situation of limited time and resources.

KEYWORDS: Learning, TIC, COVID-19.

1 | INTRODUCCIÓN

Debido a la Pandemia por Covid-19, alrededor de mil quinientos millones de estudiantes matriculados en educación primaria, secundaria y terciaria, estarían vivenciando las consecuencias del cese temporal de actividades de docencia presencial, fenómeno que habría afectado a un 72% del estudiantado a nivel mundial (UNESCO, 2020). De este modo, la labor tradicional de la institución educativa tantas veces criticada en las últimas décadas, hoy se extraña, se valora o al menos se re-significa luego del aludido cierre total o parcial de centros educativos y el consecuente confinamiento domiciliario adoptado por diferentes países, medidas que, si bien resultan necesarias para hacer frente a la pandemia, complejizan el panorama mundial de la educación.

Los gobiernos y las instituciones terciarias de todo el mundo están poniendo en marcha diversas iniciativas políticas para continuar las actividades de enseñanza con una medida para contener el virus. No obstante, se presenta la ambigüedad y desacuerdo en la forma de cómo enseñar, la carga de trabajo de los profesores y los estudiantes, el entorno de la enseñanza y las implicaciones para la equidad en la educación (Zhang, Wang, Yang y Wang, 2020). Están surgiendo y evolucionando rápidamente esfuerzos nacionales e internacionales a gran escala para utilizar la tecnología en apoyo de la enseñanza a distancia durante la pandemia COVID-19. El mundo educacional no estaba preparado para realizar una educación de emergencia remota, es así como en la literatura se destacan ciertas deficiencias como la debilidad de la infraestructura de enseñanza en línea, la inexperiencia de los profesores, la falta de información, el complejo entorno del hogar, las segregación social, etc. (Murgatrot, 2020). En este entorno surgen esfuerzos nacionales e internacionales a gran escala para utilizar la tecnología en apoyo de la enseñanza a distancia durante la pandemia COVID-19. Sin embargo, a pesar de ciertas limitaciones, la situación actual exige que se tomen medidas para que la educación de los estudiantes no se vea afectada en modo alguno. Que se sigan formando buenos profesionales que el mundo de hoy necesita. Por ejemplo, China inició una política de suspensión de clases sin detener el aprendizaje para que el aprendizaje no se viera comprometido en ningún momento durante el cierre de la pandemia COVID-19 (Zhang et al., 2020). Para hacer frente a los problemas, Huang, Liu, Tlili, Yang y Wang, (2020) sugieren que los gobiernos y los proveedores de educación deben seguir promoviendo la elaboración de la información educativa, es decir continuar con la misión legal de toda institución que es la formación de calidad de los estudiantes, para ello se ha hecho necesario realizar capacitaciones docentes. Por que no olvidemos la frase que “formamos profesionales del siglo XXI, con muchos conocimientos del siglo XIX con profesores del siglo XX”.

Según un informe de la UNESCO, a finales de 2019, el Coronavirus (COVID-19) comenzó a propagarse rápidamente en todo el mundo, causando la muerte de más de 3000 personas. Posteriormente, varios países comenzaron a poner en marcha estrategias

relevantes para contener este virus, incluyendo el cierre de escuelas. Posteriormente, a partir del 12 de marzo, cuarenta y seis países de cinco continentes diferentes anunciaron el cierre de escuelas y universidades para contener la propagación de COVID-19 (R. H. Huang et al., 2020). Con el paso del tiempo, 500 millones de niños y jóvenes siguen amenazados con no asistir a sus escuelas y universidades debido a los cierres nacionales. Las organizaciones internacionales comenzaron a prestar especial atención al documento Education Response in Crises and Emergencies. En la Declaración y el Marco de Acción de Incheon sobre la Educación para 2030, la UNESCO declaró que los países deberían:

Proporcionar modos alternativos de aprendizaje y educación a los niños y adolescentes que no están en instituciones educativas, y establecer programas de equivalencia y de transición, reconocidos y acreditados por el Estado, para garantizar un aprendizaje flexible tanto en entornos formales como no formales, incluso en situaciones de emergencia (R. H. Huang y otros, 2020, pág. 1).

La rápida evolución de la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) y la creciente complejidad que conlleva su potencial de explosión explican por qué la integración de la tecnología en la educación sigue recibiendo una atención especial, en particular, tras la pandemia de COVID-19. El amanecer del nuevo milenio ha sido testigo de la entrada inicial de la Generación Red en nuestras Instituciones. Esto se debe a que su entrada en el mundo se produjo en un momento en que la expansión tecnológica era omnipresente y ampliamente adoptada en todo el mundo. Una investigación anterior realizada por el autor ha revelado que los estudiantes tienden a tener un fuerte vínculo con las TIC (Ali, 2018).

El nuevo coronavirus y la pandemia resultante de COVID-19 han hecho que más Instituciones de Educación Superior se enfrenten al reto de cómo mantener la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje al tiempo que se enfrentan a la amenaza de cierres prolongados. Son grandes desafíos tanto Institucionales, de los profesores de los estudiantes, de las diferentes modalidades educativas pero sobre todos el gran desafío de que aprender.

Una de las primeras preguntas que una Institución de Educación superior se hizo o debe hacerse es que modalidad vamos a hacer? ¿vamos a continuar con nuestra misión o se coangulará?. Al visitar páginas web de diferentes Instituciones de Educación superior cuya modalidad hasta el año 2019 era presencial encontramos también diferentes nombres que se han utilizado desde modalidad on line, Educación a distancia, educación remota, virtualización. Independiente del nombre todas ellas se basan en estos momentos en una Modalidad de Emergencia Educativa. Emergencia, como su palabra lo dice no estábamos preparados, las Instituciones tuvieron que tomar decisiones, invertir en capacitaciones, en mejorar sus redes, y sobre todo en intentar que a la segregación de nuestros estudiantes sea la menor posible. (FIG.1)

Con todo este escenario que nos golpea como humanidad ¿podrán nuestros estudiantes seguir aprendiendo en tiempos de COVID? ¿podrán las Instituciones cumplir

con los aprendizajes comprometidos? ¿podrán las tecnologías mitigar el distanciamiento físico que se sedan en las aulas de clase hoy?



Fig1: nube de palabras con modalidades más usadas en 160 universidades, según Atlas.ti ©

Pero no solo las cosas técnicas eran las grandes preocupaciones o desafíos de las Instituciones, existen preguntas que se realizaban, y que hoy en tiempos de pandemia tomaban un rol fundamental ¿Qué tiene que aprender mis estudiantes?, ¿lo puedo hacer remotamente?, ¿puedo hacer la misma clase que hacia presencial en forma remota?. Las respuestas no son fáciles de responder para cualquier institución pero sobre todo cuando la Institución de Educación Superior tiene un modelo educativo tradicional, basado en la Universidad de Humbolt, donde el aprendizaje no era mirado desde un punto de vista significativo ni menos en al desarrollo de habilidades y el autoaprendizaje, donde La propuesta defendida tiene la intención de superar las prácticas educativas fragmentadas, técnicas y anticuadas (PACHECO, 2001). En este sentido, la educación mas moderna, que se centra en el desarrollo de competencias, puede colaborar como una perspectiva orientadora de las relaciones pedagógicas. Un nuevo modelo de formación requiere una concepción y práctica renovada de la educación emancipadora, que vaya más allá del modelo tradicional de transmisión de contenidos. El aprendizaje, por lo tanto, tiene que ser potencialmente significativo, es decir, una articulación entre la lógica en la organización del contenido y la experiencia que cada individuo que tiene con el contenido aprendido, y todos esto se compleja remotamente donde la relación cercana con los estudiantes se pierde, donde la práctica en vivo no se puede lograr, donde los problemas tecnológicos, familiares, económicos y sobre todo de salud Intervienen en el aprendizaje. (Gutierrez L & Caballero P & Caballero R, 2019)

Bajo la pandemia que estamos viviendo se necesita una función del profesor mucho mas organizativa creando estrategias y recursos que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, sin conllevar a una sobrecarga académica. Los estudiantes, a su vez, deben tomar la iniciativa en la construcción del aprendizaje, contextualizado en la perspectiva de las situaciones que enfrenta la profesión deseada. Los componentes relacionales del aprendizaje (autonomía, capacidad crítica, responsabilidad, creatividad) no sólo se incluyen, sino que se fomentan para que se desarrollen mediante la participación en un proceso centrado en el aprendizaje por competencias (TRONCOSO & HAWES, 2007). En resumen tener que ser potencialmente significativas, es decir, una articulación entre la lógica de la organización del contenido e la experiencia que cada individuo tiene como contenido aprendido. Todo lo dicho anteriormente puede ser hasta fácil realizarlo presencialmente, pero para que todo esto funcione en tiempos de pandemia es necesario hacer cambios, logísticos, (clases sincrónicas, asincrónicas, duración de la actividad, etc)

Como era de suponer existe una escasez de investigaciones sobre la forma en que las instituciones de educación superior tratan de hacer frente a la necesidad de mantener a los estudiantes comprometidos durante la pandemia de COVID-19. Se podría pensar que la tecnología fuera un gran aliado para nuestros estudiantes y un gran agente motivador

2 | METODOLOGÍA

El diseño de investigación es exploratoria cualitativa ya que busca relevar las complejidades nuevas con el aprendizaje en línea, especialmente después de COVID-19, y el distanciamiento físico. Los estudios exploratorios son un medio valioso de hacer preguntas para establecer información de referencia que podría utilizarse más tarde como bases para nuevos estudios. Para el análisis cualitativo se utiliza el software ATLAS.ti 8.4.4

3 | CONTEXTO MUNDIAL

Según la Organización Mundial de la Salud hay 23,752,965 casos confirmados de COVID-19 en el mundo, con 815,038 muertes confirmadas y listos son los 10 países más afectados por el virus hasta el 27 de Agosto de 2020.

| Situation by Country, Territory & Area | | | | |
|--|---------------------------------------|---|---------------------------|--|
| Name | Cases - cumulative total ¹ | Cases - newly reported in last 24 hours | Deaths - cumulative total | Deaths - newly reported in last 24 hours |
| Global | 23,752,965 | 210,183 | 815,038 | 4588 |
| United States of America | 5,682,811 | 32,883 | 176,201 | 388 |
| Brazil | 3,622,861 | 17,078 | 115,309 | 565 |
| India | 3,234,474 | 67,151 | 59,449 | 1059 |
| Russian Federation | 970,865 | 4676 | 16,683 | 115 |
| South Africa | 613,017 | 1567 | 13,308 | 149 |
| Peru | 600,438 | 6112 | 27,813 | 150 |
| Mexico | 563,705 | 3541 | 60,800 | 320 |
| Colombia | 551,696 | 10,549 | 17,612 | 296 |
| Spain | 412,553 | 2415 | 28,924 | 10 |
| Chile | 400,985 | 1417 | 10,958 | 42 |

Fig 2: Situación por países. consultada en 27 de agosto de 2020 en <https://covid19.who.int/table>

En el contexto de hoy, el cual cambia constantemente el COVID -19 (véase la figura 1), se observan 7 de los 10 países más afectados por el COVID-19 pertenecen al continente Americano. Por lo que podemos pensar que son nuestras universidades las que en este momento están con el mayor efecto de la pandemia y han recurrido a productos tecnológicos educativos para mantener la misma educación, como por ejemplo la plataforma educativa Moodle o Canvas, o plataformas de videoconferencia Zoom, Cisco Webex Meetings, entre otras. Tal como dice Czerniewicz hoy, que las universidades se están conectando a una escala nunca antes vista debido al Covid-19. Están surgiendo consejos, sugerencias y comunidades para apoyar a los académicos y estudiantes. Profesionales de la enseñanza y el aprendizaje en numerosos roles están trabajando a fondo para ser de ayuda. No es la primera vez que esto sucede - después de los desastres naturales como el terremoto de Christchurch y las inundaciones de Nueva Orleans, hubo un cambio apresurado en línea. Durante los períodos de perturbación política, como recientemente en Hong Kong, lo mismo ha sucedido. (Czerniewicz, 2020).

4 | TECNOLOGIA EN EL APRENDIZAJE

Los administradores de la educación saben que la tecnología nunca es neutral y que cualquier cambio tiene cierta resistencia y contención. Las protestas y disensiones indebidas durante COVID-19, en relación con la decisión de usar “online” o “blended

learning” se ha convertido en algo político y está muy politizado. Se han hecho afirmaciones extremas, como que una modalidad es mejor que otra (Czerniewicz, 2020). Han florecido las conspiraciones y los que tienen un conocimiento limitado de las TIC han remado las mentiras infundadas sobre el aprendizaje en línea y el aprendizaje (Zhang et al., 2020). Sin embargo, algunas administraciones están discutiendo y debatiendo sobre lo que hay que hacer, mientras que otras ya han empezado a aventurarse en el aprendizaje en línea. El Banco Mundial considera que se ha prestado poca atención en las investigaciones a la documentación y el análisis de los intentos de los sistemas educativos de avanzar rápidamente y a escala para ofrecer aprendizaje en línea cuando todas o muchas escuelas y universidades están cerradas (Banco Mundial, 2020b). Incluso la UNESCO es consciente de que la transición al aprendizaje en línea a escala es una empresa muy difícil y altamente compleja para los sistemas educativos, incluso en las mejores circunstancias, pero afirma que se ha convertido en una necesidad (UNESCO, 2020).

Debe establecerse que para ofrecer una enseñanza en línea y mixta eficaz es necesario que haya un apoyo adecuado de las TIC en forma de infraestructura y herramientas, así como un sistema de apoyo de hardware y software. No cabe duda de que la integración de las TIC como dispositivo de instrucción en los cursos académicos ha aumentado rápidamente. Posteriormente, las universidades han comenzado a implementar aplicaciones como Moodle y Blogs educativos para complementar la pedagogía y la práctica existentes (Becker, 2000). Asimismo, Ruzgar (2005) coincide con (Becker, 2000) en que es común que las universidades y colegios ofrezcan recursos en línea para complementar los métodos de enseñanza tradicionales.

5 | LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes de hoy en día son conocidos por muchos nombres, como nativos digitales (Prensky, 2001), milenarios (Howe & Strauss, 2000), generación de red (Tapscott, 1998) y generación digital (Wahab Ali, 2018). Su entrada en el mundo se produjo en un momento en que la expansión tecnológica era omnipresente y ampliamente adoptada en todo el mundo. Una investigación anterior realizada por el autor ha revelado que los estudiantes tienden a tener un fuerte vínculo con la tecnología de la información y las comunicaciones. Los niños de hoy en día están expuestos a aparatos tecnológicos como teléfonos móviles y tabletas desde edades muy tempranas en todo el mundo (Shava, Chinyamurindi y Somdyala, 2016). Un estudio empírico realizado por Jesse (2015) confirma el comentario anterior, ya que sus conclusiones revelan que la mayoría (99,8%) de los estudiantes tienen acceso a teléfonos móviles y los utilizan para enviar mensajes de texto, visitar medios sociales y aplicaciones aparte de hablar. Si se observa el ritmo de integración de la tecnología en el sistema educativo, se puede suponer que los estudiantes” muestran un alto grado de aceptación y receptividad hacia ella (Willms & Corbett, 2003).

Asimismo, hay ciertas paradojas y delirios asociados con la generación de redes que deben considerarse como la creencia de que lo saben todo sobre las TIC es un error fatal. Las pruebas de apoyo pueden encontrarse en el estudio de O “Sullivan (2018), quien defiende firmemente que muchos jóvenes, los llamados nativos digitales, han mostrado limitaciones en su uso de la tecnología. Se han realizado numerosos estudios en todo el mundo, y uno de ellos, realizado en 2014, puso de manifiesto una enorme disparidad entre la falsa impresión de los jóvenes y sus conocimientos reales de informática (Sommer, 2014). Teniendo en cuenta la pandemia de COVID-19, el Banco Mundial reitera además que la mayoría de los estudiantes tendrán grandes dificultades para acceder a la enseñanza en línea, especialmente los que se quedan que tienen un acceso deficiente a la Internet y están sujetos a muchas otras desventajas (Banco Mundial, 2020b).

6 | CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la mortalidad del COVID-19 y en su empeño por evitar que se extienda, los gobiernos de todo el mundo han puesto en marcha medidas estrictas como cierres nacionales e iniciativas de distanciamiento físico. Estas restricciones han llevado a muchas universidades e institutos de enseñanza superior a optar por el aprendizaje en línea para reducir la propagación del virus de la corona. Por ello se recomienda que:

- Las opciones planteadas por el Banco Mundial identificadas en este artículo deben tenerse en cuenta al adoptar el aprendizaje en línea y a distancia;
- Las instituciones de educación superior deben contar con una infraestructura básica de tecnología de la información y las comunicaciones para desplegar eficazmente el aprendizaje en línea;
- Los estudiantes necesitan herramientas de TIC y debe tener acceso a aplicaciones y plataformas de aprendizaje;
- Los funcionarios también deben tener la capacidad de utilizar eficazmente los instrumentos de las TIC para ofrecer lecciones de ese modo; y
- La preparación del personal y de los estudiantes debe ser entendida y apoyada en consecuencia.

Además, el requisito de la pandemia y el distanciamiento social de COVID-19 ha planteado dificultades indebidas a todos los interesados para conectarse a Internet, ya que tienen que trabajar en una situación de limitación de tiempo y recursos. Debe establecerse que la adopción de un entorno de aprendizaje en línea no es sólo una cuestión técnica. Es un desafío pedagógico e instructivo.

En esencia, las TIC se han convertido en una potente fuerza de transformación del panorama educativo en todo el mundo. Sin embargo, la preparación para trasladar la educación fuera de las aulas físicas tradicionales en respuesta a COVID-19 requiere reflexión, coordinación y una cuidadosa toma de decisiones. Obviamente ha habido

una gran influencia de la tecnología en la vida en línea de los jóvenes. Esta revolución digitalizada puede crear una sinergia entre las ambiciones educativas y los intereses de los estudiantes que se han convertido en adictos a lo digital. En esencia, COVID- 19 nos ha brindado la oportunidad de aprender , de innovar nos solo en Chile siono que ne todo el mundo.

Independiente de toda la tecnología que pudoiera existi, y que sin udad hoy en fundamental, nada podrá reemplazar a un profesor presencialmente como hace que un estudiante aprenda de su mirada, de su corporalidad de su voz y sobre todo de la movilizacion de las emociones.

REFERECIAS

Ali, W. (2018). Transforming Higher Education Landscape with Hybrid/Blended Approach as an evolving Paradigm. *Journal of Advances in Social Science and Humanities*, 3(7), 143-169.

Ali, W. (2019). The Efficacy of Evolving Technology in Conceptualizing Pedagogy and Practice in Higher Education. *Journal of Higher Education Studies*, 9(2), 81-95. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n2p81>

Banco Mundial 2020; Educación. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#2>

Becker, H. J. (2000). Who's wired and who's not: Children's access to and use of computer technology. *The Future of Children*, 10(2), 44-75. <https://doi.org/10.2307/1602689>

Czerniewicz, L. (2020). What we learnt from "going online" during university shutdowns in South Africa. Retrieved from: <https://philonedtech.com/what-we-learnt-from-going-online-during-university-shutdowns-in-south-africa/>

Lucila Ludmila Paula Gutierrez & Paula Macarena Caballero Moyano & Raphael Maciel da Silva Caballero. *Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação 2: Educação emancipatória para a formação de profissionais de saúde: aprendizagem significativa como propósito*. capítulo 13, 2019 by Atenea Editora. Adriana Demite Stephani (Organizadora)

Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millenials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage Books.

Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., & Wang, H. (2020). Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. Retrieved from: <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID>

Murgatrotz, S. (2020). COVID-19 and Online Learning.

PACHECO JA. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, p.49-71, jan. 2001.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Shava, H., Chinyamurindi, W., & Somdyala, A. (2016). An investigation into the usage of mobile phones among technical and vocational educational and training students in South Africa. *South African Journal of Information Management*, 18(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.4102/sajim.v18i1.716>

Sommer, H. (2014). Digital competence study. Intermediate results. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=BtAFgBiTb5g>

TRONCOSO K, HAWES G. Esquema general para los procesos de transformación curricular en el marco de las profesiones universitarias. Santiago: Dirección de Pregrado, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile, 2007.

Ruzgar, N. S. (2005). A Research on the Purpose of Internet usage and learning via internet. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4).

Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.

UNESCO. (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>

Willms, J. D., & Corbett, B. A. (2003, Summer). Tech and teens: access and use [2000 data]. *Canadian Social Trends*, 15-20.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(55), 1-6. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

CAPÍTULO 6

ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Data de aceite: 01/12/2020

Regina Maria Teles Coutinho

PUC – SP, Mestrado em Educação. Pedagogia,
Universidade Federal do Piauí

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo geral redesenhar um paradigma emergente que venha atender através do ensino híbrido às necessidades educativas, em que as dimensões humanísticas, social, econômicas, sejam contempladas. Nesse sentido desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica dedutiva com suporte em autores como Benedito (1995), LDBEN (1996), Garcia (2003), Pimenta (2002), Coutinho (2017), Nóvoa (1992). Como resultados da pesquisa revelou-se imprescindível o uso das novas tecnologias como metodologias ativas juntamente com a formação docente capazes de dar continuidade ao ensino aprendizagem no período da pandemia em que a humanidade e nossa sociedade atual a nível nacional e local vem passando. Diante da necessidade de atender aos docentes e alunos, despreparados para efetivar esse conhecimento científico-tecnológico está sendo possível, através do aprender-fazendo, buscando a construção de um novo paradigma que envolva o pedagógico, o tecnológico e o social. Diante de fatos, que fogem à nossa vontade, é necessário que o processo ensino-aprendizagem se torne mais forte, que o déficit do conhecimento se torne o menor possível, conscientes dessa

corresponsabilidade, do engajamento dos agentes educativos: professores e alunos. Para tanto, precisamos utilizar metodologias ativas, que façam interconexão do conteúdo com o contexto social dos alunos, numa relação humanística, solidária e empática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Paradigma, Formação docente.

HIGHER EDUCATION IN PANDEMIC TIMES: A CRITICAL REFLECTION

ABSTRACT: This article has the general objective of redesigning an emerging paradigm that will meet, through hybrid teaching, educational needs, in which the humanistic, social, economic dimensions are contemplated. In this sense, a deductive bibliographic research was developed with support from authors such as Benedito (1995), LDBEN (1996), Garcia (2003), Pimenta (2002), Coutinho (2017), Nóvoa (1992). As a result of the research, it was essential to use new technologies as active methodologies together with teacher training capable of continuing teaching and learning during the pandemic period in which humanity and our current society at a national and local level has been going. In view of the need to assist teachers and students, unprepared to make this scientific-technological knowledge effective, it is possible, through learning-doing, seeking to build a new paradigm that involves the pedagogical, the technological and the social. In the face of facts that are beyond our control, it is necessary for the teaching-learning process to become stronger, for the knowledge deficit to become as small as

possible, aware of this co-responsibility, of the engagement of educational agents: teachers and students. For this, we need to use active methodologies that interconnect the content with the students' social context, in a humanistic, supportive and empathic relationship.

KEYWORDS: Education, Paradigm, Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

Fazendo uma análise conjuntural e estrutural do momento que estamos vivendo, de pandemia do corona vírus, que atingiu o sistema planetário em que todos os setores da sociedade foram atingidos, Nos reportaremos, mais especificamente, a educação, as diversas modalidades de ensino que sofreram no seu processo de continuidade, de enfrentamento aos conflitos, incertezas. O ensino superior “locus” de formação para as demais modalidades, teve que enfrentar um ensino híbrido, a princípio com aulas presenciais e continuando com aulas online. Constate-se com essa reflexão o quanto o conhecimento é amplo e complexo, sendo necessário, diante do imprevisível, reconhecer lacunas deixadas pelo conhecimento, imprescindível para a modalidade de ensino à distância, com características que lhe são peculiares. Na perspectiva de resgatar diante do momento de necessidade de distanciamento social, a dimensão humanística e empática de repensar, de replanejar um ensino híbrido que vise a continuidade do processo ensino-aprendizagem através de plataformas (zoom, googlemeet ou AVA), na perspectiva de um ensino de melhor qualidade possível, e uma aprendizagem significativa, que prepare para a vida do sujeito, observando as dimensões pessoais, profissional e social.

Sabe-se que a construção de paradigma que venha atender o momento de efervescência de acontecimentos ou de informações desconstruídas, fica o questionamento: o que fazer diante desse impasse? Quantas dúvidas? Qual a metodologia mais eficaz a ser utilizada nas aulas mistas ou híbridas?

Nessa experiência imposta pelas circunstâncias da pandemia, os conteúdos planejados ministrados fluem com rapidez, e por consequência, exigindo uma melhor performance por parte dos professores com mais tempo de estudos e por outro lado, temos alunos apáticos que não interagem, mesmo o professor incentivando à participação, utilizando estratégias de ensino que levam à participação.

Tendo o exposto por premissa, o cenário mundial em desordem em todas as esferas, torna-se necessário e urgente redesenhar um paradigma emergente que venha atender através do ensino híbrido às necessidades educativas, em que as dimensões humanísticas, social, econômicas, sejam contempladas.

Portanto o presente estudo por objetivo redesenhar um paradigma que venha atender as necessidades dos professores e alunos, quanto as aulas remotas em tempos de pandemia.

2 | ENSINO SUPERIOR EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

Diante do quadro epidemiológico que se descortina no mundo e mais especificamente, no Brasil,, precisamos ressignificar o ensino híbrido que ora se apresenta, com características peculiares, para atender as exigências do momento, se fazendo urgente repensar novos caminhos que venham atender as expectativas de uma formação diferenciada, mas, fortalecida pelos desafios enfrentados, pelas novas forma de fazer, de se reinventar.

Portanto, criar caminhos cheios de incertezas, e desafios que levam professores com iniciativa e criatividade a superá-los, para que os prejuízos na formação sejam sejam os menores possíveis. Nesse processo o docente se depara com algo que não fora preparado para fazer – educação à distância, o uso de novas tecnologias, bem com, falta de conhecimentos de saber interagir em sala de aula virtual.

Nessa perspectiva, de enfrentamento às mudanças advindas de ensino híbrido, em que não foi uma opção, mas, uma imposição, em que os atores sociais: professores e alunos se depararam de um dia para outro, com a necessidade de aprender-fazendo, visando uma educação que priorize a autonomia, a criatividade desses atores, que imbriquem na emancipação, no aprender a aprender de forma autônoma, crítica e reflexiva, que por sua vez, resulte num conhecimento libertador na busca de sua autoformação.

A autoformação do docente, visa atender lacunas deixadas pela formação inicial e pelas circunstâncias epidemiológicas que ora se apresentam. Esse novo paradigma de formação docente estar a exigir um repensar crítico do que temos e do que precisamos para o enfrentamento do momento atual. Formar um cidadão apto para contribuir com a sociedade, também em conflito, diante da incerteza, do medo e da dor das perdas de vida dos entes queridos, que não são número, mas pessoas que foram retiradas dos seios de suas famílias, de forma brusca.

3 | ENSINO SUPERIOR E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Referente a formação ao professor universitário, pesquisas realizadas apontam que:

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva e autodidática ou [...] segundo a rotina dos “outros”. Isso se explica sem dúvida, devido a inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidática do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995, p. 131).

Essa auto-formação do professor comprometido com sua formação é contínua e vitalícia e nunca está completa, por conta da especificidade do seu trabalho.

O trabalho do professor é individual, solitário, requerendo uma reflexão crítica sobre as lacunas de conhecimentos: teórico-prático-metodológicos que venham atender àquele momento específico, em que está a exercer sua ação docente. Essa reflexão é contínua, entendendo que cada sala de aula, cada disciplina a ser ministrada requer atitudes diferentes.

Nesse processo, a pesquisa tem papel preponderante, em investigar a realidade, no sentido de buscar soluções que levem a uma educação de qualidade. A formação que faça jus aos anseios da sociedade.

Enfatizando, a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo Único: O notório saber, reconhecido por universidade como curso de doutorado em áreas afins, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDBEN, art. 66).

Entretanto, para que isso se efetive, a universidade deve estar alicerçada no tripé: ensino x pesquisa x extensão, para tanto, atender as exigências da legislação que coloca que 1/3 dos docentes deve ser portadores de mestrado e/ou doutorado.

4 I FORMAÇÃO CONTINUADA: RECONSTRUINDO PARADIGMA

O paradigma de formação continuada precisa ser ressignificado, redesenhado, para atender as necessidades formativas em tecnologia inerentes ao momento atual, em que os docentes, em sua maioria, não estavam capacitados com conhecimentos tecnocientíficos para fazer jus as exigências formativas dos alunos de como trabalhar de forma sistematizadas as plataformas, com aulas remotas, utilizando metodologias ativas de acordo com o conteúdo desenvolvido. Nessa formação estão entrelaçados vários saberes: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento científico e os saberes pedagógicos, com vistas a formação da identidade do professor. Esses saberes se intercomplementam na efetivação da prática pedagógica e social.

É importante ressaltar, que o momento atual está a exigir uma formação aligerada na aquisição do conhecimento tecnológico, resultando na autoformação do professor, preenchendo lacunas, deixadas ao longo do tempo, por este tipo de conhecimento. Na aquisição desse conhecimento, vários procedimentos são utilizados: ajuda de colegas, membros da família, contratação de técnicos, etc.

Em contrapartida, política de formação continuada da Instituição de Ensino Superior - IES, ofertou á demanda de professores, Jornadas, que objetivaram suprir as necessidades formativas dos docentes, mas, de forma muito deficitária. O docente teve que se reinventar, se reorganizar do dia para noite, com muita criatividade e iniciativa, tornando-se um verdadeiro educador, no desempenho de seu papel de formar da melhor forma possível seus alunos.

Nesse particular, buscamos a contribuição de Novóia (1992): na construção da identidade do docente três processos são essenciais: o desenvolvimento pessoal, de produção de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, para consecução de seus objetivos educativos (p. 112). Essas três formações são vitalícias e se complementam.

Vivemos um momento atípico, caracterizado pela força da natureza – covid-19, em que muitas mudanças foram pautadas no improviso, no aprender fazendo, mas sem perder de vista a dimensão humanística, pautada na solidariedade e na empatia.

Nesse sentido, socializando e agregando valores, atitudes e saberes da sua área de formação bem como de outras áreas afins, principalmente, da área tecnológica, em que as TICs – Tecnologias das Informações e Comunicações, se expandem continuamente num ritmo que fica difícil de acompanhar e o professor comprometido com sua autoformação não pode ficar à margem, mas, embarcar no “trem” do desenvolvimento ampliando seus saberes e conhecimentos, construídos tanto pautados a nível nacional como também em pesquisas internacionais.

Entendendo que no desempenho da ação docente os professores são produtores de saberes práticos oriundos das respostas que produzem diante da imprevisibilidade e da ambigüidade da prática, possibilitando avançar no entendimento da profissionalidade docente, caracterizado por um conjunto de saberes específicos, construídos no trabalho docente, e que traçam o seu perfil profissional.

Nesse momento do aprender-fazendo, quando as bases teóricas e teórico-práticas, são bem alicerçadas permitindo aos professores redimensionarem sua profissionalidade, na medida em que se constituem como sujeitos de suas ações analisando-as no contexto em que atuam articulando os conhecimentos teóricos com as dinâmicas e complexas práticas sociais intermediadas pelas metodologias ativas, bem como necessidades de aprendizagem dos seus formandos.

Nesse processo, os professores deixam de serem meros consumidores de conhecimentos e passam a produzi-los em parcerias valorizam a si e aos seus pares, agregando conhecimentos teórico-prático metodológicos nessa ação interativo.

No momento atual, de aulas remotas, on line, o resgate desse profissional docente, observando os dois pólos: pessoal e profissional, seus sentimentos, suas potencialidades, suas aspirações, sem deixar de prepará-lo para o seletivo e competitivo mercado de trabalho, exige um profissional que seja instrumentalizado respaldado de competências e criatividade para atender as exigências do mundo globalizado. Entendendo que a globalização representa: “Um mundo no qual as partes são interdependente, constituindo uma rede de intercâmbios, empréstimos e acordos de cooperação, no qual se adotam padrões de comportamento, modelos culturais de outros ou algumas de suas características; no qual se tecem projetos e destinos” (SACRISTÁN apud GARCIA, 2003, p.15).

No intuito de reforçar o pensamento acima, “O professor não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência, e as técnicas que estas poderiam oferecer ainda não estão formuladas”. (SCHÖN apud PIMENTA, 2002, p.19).

É na prática pedagógica que as respostas aos problemas começam a ser elaboradas, pois o professor aprende a partir da análise e da interpretação dos conflitos surgidos no desenvolvimento de suas atividades, frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar se tornam urgentes, pois o ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática experiencial que é tomada como ponto de partida, de percurso e de chegada. Entendendo a prática experiencial como uma atividade cíclica que permite sempre a relação dialética que contempla o refletir para agir de forma mais consciente e que, por sua vez, leva um novo momento de reflexão, em processo ativo e dinâmico.

Mas, de acordo com Pimenta (2002, p.180): Só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir os dilemas de sua profissão, portanto, atuar de forma eficaz, tendo em vista a formação de novas gerações com instrução, com educação, preparando-os para os desafios que o seletivo mercado de trabalho exige, é o que espera do docente competente ou ativo e comprometido com o seu fazer pedagógico.

Na formação de nova geração de professores, a reflexividade leva a superação dos problemas cotidianos vivenciados na prática pedagógica por considerar todas as nuances que os ocasionam. Nesse sentido, é fundamental que os professores priorizem o permanente exercício da crítica de sua prática diária, objetivando compreender as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber, advindo das teorias (competência científica), e o domínio do saber-fazer (competência pedagógica).

No momento atual, busca-se resgatar a credibilidade do professor perante a sociedade que clama por melhores serviços por melhor qualidade de educação, que forme o cidadão, instrumentalizado-o para enfrentar os desafios exigidos pelo mundo do trabalho.

É preciso que a formação continuada seja vista como um dispositivo que vise sanar deficiências teórico-prático-metodológicas, entendendo que os professores conhecem seus problemas, suas defasagens de conhecimentos.

Entretanto, sabe-se da falta de hábito do professor em fazer reflexão sobre sua prática pedagógica, em relatar experiências significativas ou dificuldades. Talvez esse tipo de comportamento seja justificado pelo medo de expor-se e ser criticado, ou, enfim, por não estar acostumado a trabalhar de forma coletiva, dividindo sucessos e insucessos com seus pares. Facilitaria muito se as ações coletivas fossem pautadas na troca, na humildade para aceitar as diferenças, na solidariedade e na liberdade de expor o pensamento, as idéias convergentes ou divergentes, tendo por premissa que, “Práticas de formação que tomem

como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos valores” (NÓVOA, 1992, p.27).

Convém enfatizar que, por trabalhar com seres humanos na construção de suas identidades, de seus saberes, os professores do ensino superior devem ser portadores de competências científico-pedagógico-tecnológicas e de habilidades para lidar com as diversidades em que se deparam no dia a dia de sua prática pedagógica. Portanto, com suas experiências e saberes de seus pares, possam organizar melhor o seu ambiente de trabalho, bem como contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da sociedade.

Assim, “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática midiada pela de outrem, seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. E aí que ganham importância na formação de professores os processos das habilidades de pesquisa da prática (PIMENTA, 1999, p. 21).

É através de reflexões que se pode integrar a teoria com a prática. Esta articulação processa-se a partir da própria prática, seu principal eixo de mudança. Ao refletir sobre sua prática, o docente pode propor e encontrar formas de ultrapassar “pacotes”, “modelos” baseados na racionalização do ensino, na mecanização, repetição e reprodução.

Para atender essa premissa, o professor deve ser portador de iniciativa e inventividade, sabendo utilizar os multimeios como recursos que sirvam de ponte na construção de saberes inovadores em sala de aula. É preciso repensar sua formação, saber como ultrapassar os obstáculos oriundos da complexidade dessa formação, em busca da autoformação.

Essa autoformação tornou-se imprescindível no atual momento em que o professor se vê ministrando as aulas remotas, se reinventando e se qualificando na prática.

5 | CONCLUSÃO PARCIAL: A REFLEXÃO CONTINUA

Portanto, nessa modalidade de ensino híbrido, a sala de aula como cenário de formação, que utiliza a tecnologia como instrumento que propicia a aprendizagem do aluno, integrando nesse processo, tecnologia digital ao conteúdo constante no currículo existente. Nesse cenário: aulas presenciais e a distância em prol de uma aprendizagem significativa, que forme para a vida e para o mercado de trabalho,

O ensino híbrido propõe para análise alguns direcionamentos:

1 – maior envolvimento de professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, em que nessa parceria os sujeitos tenham uma formação mútua, ou seja, nessa troca de saberes e conhecimentos busquem a sua autoformação, o tempo de sala de aula seja aproveitado ao máximo possível.

2 – otimizando tempo do professor e alunos;

3 – maior potencial de ação educativa que visem intervenções efetivas, articular de forma coerente o conteúdo x formas, ou seja, conteúdo ministrado tenha uma metodologia específica.

4 – utilização de metodologias ativas que observem os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, que as estratégias de abordagem dos conteúdos, atendam às necessidades formativas dos alunos.

5 – interconexão de professores e alunos com a realidade sociocultural, atores sociais sejam sujeitos de sua aprendizagem, tendo como cenário suas vivências.

6 – utilizar a avaliação diagnóstica como ponto de partida de percurso e chegada, como pre-requisito na dosagem dos conteúdos, que sejam se acordo com o nível de aprendizagem.

7 – trabalhar o ensino articulado com a pesquisa, trabalhar na perspectiva de investigar, descobrir e buscar soluções.

8 – trabalhar produção textual de temas relevantes e atuais, objetivando a autonomia do aluno na exposição de suas ideias e liberdade.

9 – trabalhar a tecnologia como meio para se alcançar determinados fins, ver o conhecimento tecnológico como relevante, junto com os conhecimentos científicos.

10 – realizar ações em parcerias com vistas a superar dificuldades, principalmente, as tecnológicas. As parcerias enriquecem as ações desenvolvidas em sala de aula, em que essas trocas levam a um aprendizado mútuo. À medida que ensino aprendo, ou reforço o aprendizado um pré-existente.

Essas 10 (dez) proposições apresentadas visam, levam os agentes educativos a refletirem sobre o momento atual e ressignificar o ato educativo, resgatando novos elementos que possam ser utilizados nas aulas remotas dentro de um ensino híbrido. Na perspectiva de uma prática pedagógica que venha melhorar a educação, cumprindo assim o seu compromisso político e social.

REFERÊNCIAS

BENEDITO, Vicençó. **La formación universitaria a debate**. Barcelona. Universidad de Barcelona. 1995.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBN)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

COUTINHO, Regina Maria Teles. **Ensino Superior**: Em busca do processo interdisciplinar. Teresina: Grafica do Povo, 2017.

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. In: NÓVOA. António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____(org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educar, 1992.

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

Data de aceite: 01/12/2020

Cláudia Terra do Nascimento Paz

IFSC, Campus Tubarão. UFRGS

Edivaldo Lubavem Pereira

IFSC

RESUMO: O presente relato de experiência objetiva refletir acerca da Educação a Distância como possibilidade à formação continuada de professores, utilizando-se, para tanto, da pesquisa qualitativa de cunho descritivo. Em um primeiro momento, apresenta-se o IFSC, Campus Tubarão, enquanto contexto e realidade de realização da formação continuada em dificuldades de aprendizagem, objeto do estudo, realizado na modalidade a distância, bem como apresentam-se as características principais da referida formação. A seguir, realiza-se o diagnóstico da situação-problema, realizando-se reflexões a respeito da modalidade adotada à formação continuada de professores, coletando-se as percepções dos professores participantes, bem como utilizando autores como Bof e Rios (2013) e Sant’Ana e Fedel (2015). Como resultados observamos que 95% dos professores consideraram a modalidade EAD como adequada à formação continuada de professores. As respostas nos levam a crer que esses sujeitos consideraram a formação positiva para suas vidas profissionais, percebendo a modalidade da EAD como pertinente e adequada à formação continuada de professores, ainda mais nesse

momento de isolamento social, no qual nos encontramos, tornando a experiência exitosa, nos levando a crer que podemos contribuir com a comunidade escolar regional, diante do atual cenário que se coloca à educação nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada, Formação docente, Educação a distância, Isolamento social.

CONTINUING TRAINING OF DISTANCE TEACHERS: REPORT OF AN EXPERIENCE DURING A PERIOD OF SOCIAL ISOLATION

ABSTRACT: The present experience report aims to reflect on Distance Education as a possibility for continuing teacher education, using qualitative research of a descriptive nature. At first, the IFSC, Campus Tubarão, is presented as the context and reality of carrying out continuing education in learning difficulties, the object of the study, carried out in the distance modality, as well as the main characteristics of that training are presented. Next, the diagnosis of the problem situation is made, reflecting on the modality adopted for the continuing education of teachers, collecting the perceptions of the participating teachers, as well as using authors such as Bof and Rios (2013) and Sant’Ana and Fedel (2015). As a result, we observed that 95% of the teachers considered the distance learning modality to be adequate for the continuing education of teachers. The responses lead us to believe that these subjects considered the training positive for their professional lives, perceiving the modality of distance education as pertinent and adequate to the continuing education of teachers, even more in this moment

of social isolation, in which we find ourselves, making the experience successful, leading us to believe that we were able to contribute to the regional school community, given the current scenario facing national education.

KEYWORDS: Continuing education, Teacher training, Distance education, Social isolation.

1 | INTRODUÇÃO

“A modalidade de formação continuada a distância tem potencial para atingir um número maior de pessoas, motivo pelo qual passa a ser uma alternativa viável aos profissionais da educação” (BOF, RIOS, 2013, p. 9970). É com essa premissa em mente que este relato de experiência objetivou refletir acerca da Educação a Distância como possibilidade à formação continuada de professores.

Tal qual para Nóvoa (2000, p. 168), entendemos a formação continuada como aquela que se desenvolve ao longo da vida profissional, “[...] organizando-se como resposta às necessidades reais dos professores e de acordo com a perspectiva de educação permanente e, ainda, promovendo, apoiando e incentivando as iniciativas pedagógicas das escolas e dos professores”.

O referido relato mostrou que a educação a distância (EAD) pode ser considerada uma alternativa viável e adequada à formação continuada de professores em nosso contexto regional, considerando que a experiência se deu na microrregião de Amurel, em Santa Catarina. Assim, no título “Contexto e realidade investigada”, destacaremos os dados básicos do contexto da experiência, bem como as principais características do mesmo e do objeto deste relato. Já no título “Diagnóstico da situação-problema e/ou oportunidade”, discorreremos sobre a experiência em si, suas características, histórico e justificativa. E no título “Análise da situação-problema e propostas de inovação/intervenção/recomendação” analisamos as percepções dos professores participantes da experiência e, juntamente com teóricos, tecemos considerações a respeito das mesmas.

O uso das NTIC em educação levanta numerosas questões dificilmente abordáveis em toda sua extensão e complexidade no âmbito deste trabalho: de um lado, as instituições educacionais não poderão mais fugir ao dilema da necessidade urgente de integrá-las, sob pena de perder o trem da história, perder o contato com as novas gerações e tornarem-se obsoletas como instituições de socialização; por outro lado, não se pode pensar que a introdução destas inovações técnicas possa ocorrer, como parecem acreditar muitos administradores e acadêmicos, sem profundas mudanças nos modos de ensinar e na própria concepção e organização dos sistemas educativos, gerando profundas modificações na cultura da escola (BELLONI, 2001, p. 69).

Nesse contexto, para dar conta do objetivo deste relato, utilizou-se, como metodologia, a pesquisa qualitativa de cunho descritivo, que se concretizou a partir da aplicação de um questionário aos professores participantes da formação.

21 CONTEXTO E REALIDADE INVESTIGADA

O relato de experiência a ser apresentado refere-se à oportunidade de uma formação continuada para professores da rede pública de educação, da região sul de Santa Catarina, ofertada na modalidade a distância, pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Tubarão.

Inicialmente, sobre o Campus Tubarão do IFSC, cabe a informação de que seu processo de implantação se iniciou em 2012, após uma audiência pública, que foi realizada no centro comunitário do Bairro Passagem. Após análises e várias negociações, o Campus foi construído em um terreno do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT), às margens da BR 101, onde localiza-se atualmente. De acordo com o IFSC (2020):

Na audiência, autoridades e comunidade tubaronense em geral elegeram os seguintes eixos tecnológicos a serem contemplados pelo Campus: Controle de Processos Industriais, Produção Industrial, Infraestrutura e Ambiente e Saúde. Após consulta e levantamento de dados a respeito das potencialidades da região, foi elaborada e realizada uma pesquisa de demanda com entidades estudantis, industriais, comerciais e gestoras do município.

No entanto, a formação de professores sempre esteve, desde o início, no horizonte do Campus, tanto que o primeiro curso proveniente do Campus foi o de formação continuada de professores intitulado “Práticas Pedagógicas”, no segundo semestre de 2013. No primeiro semestre de 2014, ocorreu o curso de formação continuada de professores intitulado “Dificuldades de Aprendizagem”. Atualmente, em relação à área de formação de professores, o Campus possui a Licenciatura em Matemática a Distância, a Especialização em Gestão Escolar presencial, e vários cursos de formação continuada de professores de curta duração.

Já em relação à formação continuada de professores, objeto deste relato, cabe destacar, quanto as suas principais características, que a sua temática se referiu às dificuldades de aprendizagem, visando possibilitar aos professores participantes uma visão ampla e crítica acerca do fenômeno das dificuldades de aprendizagem, considerando a influência desse fenômeno sobre os processos de ensino e aprendizagem na escola e no trabalho docente diário.

Especialmente no momento atual em que estamos vivendo, momento este atípico, diante de um período de isolamento social, onde alunos e professores estão tentando dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem longe das instituições escolares, este curso poderá ser de grande ajuda, considerando, não somente este momento, mas especialmente diante do retorno às atividades escolares presenciais, quando os professores precisarão avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos, de uma perspectiva diagnóstica.

Quando nos referimos a uma avaliação diagnóstica, estamos utilizando o conceito de Villas Boas (2006), quando a mesma fala em avaliação diagnóstica e formativa. Diz a

referida autora que esse tipo de avaliação permite ao professor analisar “[...] de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, [...] para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e para que reorganizem o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2006, p.4-5).

Assim, diante deste cenário, conseguir vislumbrar possíveis dificuldades de aprendizagem de forma antecipada, poderá ser de grande valia para o momento inusitado no qual todos estamos inseridos, sendo ideia da formação continuada, trazer à tona, com os professores, a possibilidade de um trabalho pedagógico profilático. Essa perspectiva pode ser compreendida a partir de Porto (2009, p. 111), quando a autora afirma que investigar o processo da não-aprendizagem implica em compreendê-lo em uma abordagem crítica e sistêmica, ou seja, a partir de “[...] uma visão mais globalizante do processo de aprendizagem e dos problemas decorrentes desse processo”. Diz a autora que, nesse enfoque preventivo, devemos detectar possíveis dificuldades para aprender, considerando, tanto as características individuais do aluno, como também as do ambiente escolar e da dinâmica das relações da comunidade educativa como um todo.

Nesse contexto, a referida formação continuada foi contemplada em 60 horas de duração, tendo o curso sido realizado a partir da educação a distância (EAD). A EAD pode ser conceituada, de acordo com Moran (2017), como um “processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporariamente”.

Para tanto, foram utilizadas a Plataforma Institucional Moodle do IFSC, o Google Meet e um grupo de WhatsApp, privado para alunos do curso. Foram disponibilizadas 40 vagas, rapidamente preenchidas, tendo o curso tido 70 inscritos em menos de 72 horas de inscrições, visibilizando a carência e a necessidade que os professores da região têm por formação continuada na área da temática oferecida.

3 | DIAGNÓSTICO DA OPORTUNIDADE

De acordo com Paz e Ziegler (2019), referindo-se a Marchesi e Pérez (2004), várias correntes teóricas estudam já há algum tempo, no Brasil e no mundo, o fenômeno das chamadas dificuldades de aprendizagem. Apesar de algumas controvérsias ainda persistirem, já se sabe, porém, que uma pessoa com dificuldades de aprendizagem possui um conjunto de sinais específicos, em relação ao seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se muito importante entender o que é uma dificuldade de aprendizagem, bem como diferenciá-la de um transtorno de aprendizagem ou mesmo de uma deficiência, já que são casos distintos, que merecem atendimento pedagógico, por parte do professor, igualmente distinto.

Estudos como os de Rotta et al (2006), Moysés (2004), Salles e Navas (2017) e Santos (2017), vêm a confirmar a urgência na identificação precoce e de programas de

intervenção pedagógica, também apontando para a necessidade da qualificação docente, para que esses percebam e identifiquem tais alunos em sala de aula, não com o objetivo de apontar rotulações, mas para adequarem suas propostas de ensino.

Assim, diante do atual cenário de isolamento social em razão das ações de prevenção ao COVID-19, capacitar os docentes da educação básica para, diante do retorno das aulas, poderem identificar os principais sinais de dificuldades de aprendizagem e poderem adotar ações pedagógicas preventivas, torna-se importante ao bom andamento do ano letivo e do próprio processo de ensino-aprendizagem, considerando que, o principal fator de risco está, justamente, na não identificação dessas situações no momento ótimo para a intervenção pedagógica.

Sendo assim, o IFSC, Campus Tubarão, através desta formação continuada, buscou auxiliar na qualificação de docentes da região sul de Santa Catarina. Considerando as questões levantadas por Moysés (2014), as quais apontam que ações de cunho formativo, como esta, possuem um cunho profilático-preventivo fundamental e auxiliam na antecipação e na visibilização de situações que envolvem as dificuldades de aprendizagem, colaborando sobremaneira com a política de inclusão escolar adotada pelo país, tendo a capacitação docente um papel de destaque, especialmente no atual momento em que estamos vivendo, com alunos longe fisicamente de suas escolas, tendo o processo de ensino-aprendizagem sofrido uma ruptura inegável.

É interessante observar que a referida capacitação possui uma intrínseca relação com a identidade que o Campus Tubarão vem construindo na área da formação de professores. Nesse sentido, cabe a informação de que o Campus oferta um curso de Licenciatura em Matemática a distância, bem como um curso de Especialização em Gestão Escolar, além de já ter ofertado inúmeros cursos de formação continuada na área da educação, todos muito bem aceitos pela comunidade local. Dentre eles, podemos citar o Curso de Política e Gestão na Educação, o Curso de Atendimento Educacional Especializado e o próprio Curso de Dificuldades de Aprendizagem, todos presenciais, até então.

A demanda pela temática reapareceu no ano de 2019, quando professores da rede municipal de Tubarão formalizaram-na em uma pesquisa de demanda do Campus, demanda esta que foi muito bem aceita pela gestão do Campus, considerando, inclusive, a Lei nº 11.892/2008, lei de criação dos Institutos Federais, a qual estabelece que 20% da oferta de cursos sejam destinados para a formação de professores (BRASIL, 2008).

O presente relato de experiência objetiva, então, refletir acerca da Educação a Distância como possibilidade à formação continuada de professores, justamente neste momento em que todos estamos vivendo um período de isolamento social, no qual alunos e professores estão fisicamente longe de suas escolas, buscando, ao mesmo tempo, aprender a usar a tecnologia, usando-a. Parece-nos então que, capacitar os professores da educação básica, através da oferta de uma formação continuada à distância, gratuita e de qualidade, voltada à capacitação dos professores à temática de dificuldades de aprendizagem, pode

colaborar no sentido de minimizar os impactos que esse distanciamento pode gerar ao processo de ensino-aprendizagem.

Tal qual nos apontam Bof e Rios (2013, p. 9970), consideramos que a modalidade de formação continuada a distância “[...] tem potencial para atingir um número maior de pessoas, motivo pelo qual passa a ser uma alternativa viável aos profissionais da educação, que podem se valer das tecnologias de informação e comunicação (TIC), que proporcionam, em tempo real, a integração com o mundo contemporâneo”. E, ainda, conforme as mesmas autoras:

Em se tratando do desenvolvimento profissional, nas atuais modalidades que se oferece a formação continuada aos professores, convém lembrar a importância do uso da ferramenta da internet nesse processo, que implica desafios aos professores tanto no que tange a sua formação quanto ao que se refere à incorporação das TIC nos processos de ensino e aprendizagem (BOF; RIOS, 2013, p. 9970).

Também Sant’Ana e Fedel (2015, p. 23455), sobre esse ponto, afirmam que “com o uso das TICs surgiram facilidades que promovem o acesso ao conhecimento de forma mais fácil e assim surge a EAD como instrumento favorável para facilitar a formação continuada. Ela dá suporte e agilidade ao processo de formação”.

4 | PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este relato de experiência buscou refletir acerca da Educação a Distância como possibilidade à formação continuada de professores. Para tanto, foi utilizado como metodologia de investigação, dessa realidade, a pesquisa qualitativa de cunho descritivo, através da aplicação de um questionário aos professores participantes da formação. Os sujeitos que compuseram a amostra são professores da rede pública de educação da região sul de Santa Catarina, especialmente dos municípios em torno de Laguna e Tubarão/SC, conhecidos como microrregião Amurel.

Assim, buscou-se verificar, junto dos professores que realizaram a formação continuada a distância, suas impressões a respeito da mesma, a partir da aplicação de um questionário. Dos 40 professores participantes da formação, 38 responderam ao instrumento, um percentual de 95% de respondentes. De maneira geral, os questionamentos e suas respostas ficaram assim definidos:

- Quando questionados a respeito da formação, especificamente se tinham gostado e aprovado a mesma, 100% dos sujeitos responderam que sim.
- Quando questionados sobre pertinência da temática à atuação profissional, 97% dos sujeitos responderam que sim.
- Quando questionados a respeito da adequação do curso à formação continuada de professores, 100% dos sujeitos responderam que sim.

- Quando questionados sobre a modalidade da formação (modalidade a distância), 95% dos sujeitos a aprovaram.
- Quando questionados a respeito da coerência da modalidade a distância para a formação continuada de professores, especificamente, 95% responderam que a consideram coerente e pertinente.

A partir das respostas dos professores participantes, observa-se, nitidamente, a importância dada por eles à formação continuada. Esse tipo de formação, aliás, é garantido legalmente, através do Decreto nº 8.752 de 2016, que em seu artigo 2º, confirma a sua importância, conforme podemos verificar nos parágrafos que seguem:

VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX - A valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (BRASIL, 2016).

Sobre a perspectiva da formação continuada docente, a própria LDB de 1996 já possibilitava aos professores a formação continuada. Dizia o referido documento legal, em seu Artigo 67, que os professores devem ter a promoção e a melhoria de sua formação, através de um período de estudos, que deve ser incluído na carga horária do professor (BRASIL, 1996).

Quando perguntados a respeito da modalidade da formação, que foi realizada a partir da educação a distância (EAD), 95% dos professores participantes aprovaram a modalidade, considerando-a, inclusive, pertinente e adequada à formação continuada de professores. Sobre a pertinência da EAD para a formação de professores, Sant’Ana e Fedel (2015, p. 23457), afirmam que:

A EAD tem se mostrado uma ferramenta para auxiliar ao propósito de atuar na qualificação do professor, especialmente facilitar o acesso a esta formação. É necessário apostar numa formação docente que venha romper com o padrão positivista o qual não responde mais as demandas da atual sociedade, este é o ponto crucial para romper com antigos paradigmas educacionais e avançar em direção ao um paradigma inovador, não se deve negligenciar que o papel do professor vem exigindo novas competências.

Também Bof e Rios (2013) apontam a EAD como uma alternativa mais do que viável à formação continuada de professores. Dizem os autores:

A EAD possibilita uma nova alternativa pedagógica que não vem para substituir a educação presencial, mas complementar uma série de

determinações presentes no atual estágio de desenvolvimento tecnológico, econômico, político e social, o que implica repensar a escola, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, a formação continuada em EAD representa mais uma possibilidade de atualização e aprofundamento, no que diz respeito à busca do saber pelos professores aos conteúdos e métodos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem (BOF; RIOS, 2013, p. 9973).

Em nossa experiência, também conseguimos visibilizar a EAD como alternativa viável à formação continuada de professores. Percebemos ganhos inegáveis dessa modalidade de ensino ao propósito da formação de professores. Os próprios professores, participantes também vislumbraram tais ganhos, vislumbres esses possíveis de observar, graças as avaliações positivas que fizeram. Algumas ‘falas’ coletadas junto dos professores participantes da formação, a respeito da mesma, foram:

O curso está sendo muito válido, toda a temática do curso está sendo bem explanada e compreendida. Não deixa a desejar em nada de um curso presencial, estou adorando e parabenizo a todos os envolvidos (Professora A).

Parabenizar pela escolha do tema tão preciso e pertinente para os dias atuais. A abordagem é clara, concisa e de fácil compreensão. No contexto geral, mesmo a distância, o curso é excelente e tem apresentado qualidade e inquietações (Professora B).

O curso está sendo MARAVILHOSO. Estão sendo abordados assuntos que até o momento eu não tinha esse conhecimento. Trazer ideias, sugestões de como trabalhar com os alunos que necessitam de uma atenção diferenciada, um olhar diferenciado é de extrema importância. Bem como a troca de pensamentos e vivências dos colegas que também são de muita valia. Parabéns! (Professora C).

“Quando o educador busca a formação continuada, fortalece e enriquece o seu aprendizado, em consequência, a sua intervenção junto aos estudantes mostra-se mais qualificada”, afirmam Bof e Rios (2013, p. 9974). Concordamos com os autores e vamos mais além – mesmo em um período de isolamento social, graças á tecnologia, pudemos interagir e cooperar em um processo formativo, oportunizando momentos de intensa troca de conhecimentos, realizando reflexões pertinentes à temática abordada, problematizando-a e compartilhando certezas e incertezas.

A reconstrução de conhecimento foi, assim, possibilitada graças as possibilidades de interação e colaboração. Tal qual abordam Bof e Rios (2013, p. 9974), “em face da necessidade de se contribuir para a formação de professores reflexivos, a formação continuada em EAD pode vir a agregar, à medida que promove interação em ambientes que favoreçam a colaboração e a cooperação”.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS - CONTRIBUIÇÃO TECNOLÓGICA E SOCIAL

O presente relato de experiência buscou refletir acerca da Educação a Distância como possibilidade à formação continuada de professores. Para tanto, analisou-se a experiência do IFSC, Campus Tubarão, na realização de uma formação continuada de professores na temática das dificuldades de aprendizagem. Com o intuito de coletar as percepções dos professores participantes da formação, coletaram-se informações com os mesmos, a partir da aplicação de um questionário. As respostas nos levam a crer que esses professores consideraram a formação positiva para suas vidas profissionais, percebendo a modalidade da EAD como pertinente e adequada à formação continuada de professores, tornando a experiência exitosa.

Como resultados, entendemos que pudemos contribuir com a comunidade escolar local e regional, diante do atual cenário que se coloca à educação nacional. Temos como perspectiva colocar o Campus Tubarão, como um parceiro das redes de educação existentes no município, enquanto uma instituição inovadora e colaborativa na resolução das dificuldades educacionais locais, tornando-se um polo de referência para a educação municipal. Assim sendo, percebemos que a modalidade da EAD pode estar entrelaçada a esse objetivo, respondendo como uma das alternativas viáveis a nossos planos e sonhos.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOF, A. A.; RIOS, M. P. G. R. Formação Continuada em EAD dos Professores. EDUCERE – XI Congresso Nacional de Educação. Curitiba. **Anais...** 2013.

BRASIL. **Decreto nº 8.752 de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Casa Civil: Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 2008**. Lei de criação dos Institutos Federais. Casa Civil: Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Casa Civil: Brasília, 1996.

IFSC. **Histórico**. Disponível em: < <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-tubarao/historico> > Acesso em 12 jun. 2020.

MARCHESI, Á.; PÉREZ, C. H. G. **Fracasso Escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto alegre: Artmed, 2004.

MORAN José. **O que é educação a distância**. Disponível em: < <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> >. Acesso em: 9 mai. 2017.

MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização Invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, 2ª ed., Mercado das Letras: 2014.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000.

PAZ, C. T. N.; ZIEGLER, C. M. A. Possibilidade Rumo à Institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no IFRS: relato de experiência. CINTEDES – Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar. **Anais...**, Florianópolis, 2019.

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 3ª ed., RJ: Wak, 2009.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da Aprendizagem**. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SALLES, J. F.; NAVAS, A. L. (Org.) **Dislexias do Desenvolvimento e Adquiridas**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

SANT'ANA, V. S.; FEDEL, T. R. B. Educação a Distância e Formação Continuada de Professores. XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: **Anais...** 2015.

SANTOS, F. H. **Discalculia do Desenvolvimento**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./ jun. 2006.

CAPÍTULO 8

INTERAÇÃO ENTRE OS ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS, SONOLÊNCIA DIURNA E NÍVEIS DE ATIVIDADE FÍSICA EM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Data de aceite: 01/12/2020

Patrícia Celina de Lira

Centro Integrado de Tecnologias em Neurociência (CITENC), Centro Universitário Osman Lins (UNIFACOL), Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil;
<http://lattes.cnpq.br/3077360651949312>

Ellen Nascimento da Silva

Departamento de Fisioterapia, Centro de Ciências da Saúde, Centro Universitário Osman Lins (UNIFACOL), Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil;
<http://lattes.cnpq.br/9545675322665308>

Roberta Karlize Pereira Silva

Centro Integrado de Tecnologias em Neurociência (CITENC), Centro Universitário Osman Lins (UNIFACOL), Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil;
<http://lattes.cnpq.br/9256068357757916>

Ana Patrícia da Silva Souza

Programa de Pós-graduação em Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil;
Centro Integrado de Tecnologias em Neurociência (CITENC), Centro Universitário Osman Lins (UNIFACOL), Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil;
<http://lattes.cnpq.br/9854170960130331>

Karollainy Gomes da Silva

Centro Integrado de Tecnologias em Neurociência (CITENC), Centro Universitário Osman Lins (UNIFACOL), Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil;
<http://lattes.cnpq.br/3335660045623899>

Mariluce Rodrigues Marques Silva

Programa de Pós-graduação em Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil;
Centro Integrado de Tecnologias em Neurociência (CITENC), Centro Universitário Osman Lins (UNIFACOL), Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil;
<http://lattes.cnpq.br/2775968236798287>

Pérciles Tavares Austregésilo Filho

Centro Integrado de Tecnologias em Neurociência (CITENC), Centro Universitário Osman Lins (UNIFACOL), Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil;
<http://lattes.cnpq.br/1924317198462120>

Matheus Santos de Sousa Fernandes

Programa de Pós-graduação em Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil;
<http://lattes.cnpq.br/9795210242368514>

Simone Carla Peres Leite

Centro Integrado de Tecnologias em Neurociência (CITENC), Centro Universitário Osman Lins (UNIFACOL), Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil;
<http://lattes.cnpq.br/9572977018811759>

Ana Beatriz Januário da Silva

Programa de Pós-graduação em Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil; Centro Integrado de Tecnologias em Neurociência (CITENC), Centro Universitário Osman Lins (UNIFACOL), Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil; <http://lattes.cnpq.br/9446890831190794>

Waleska Maria Almeida Barros

Departamento de Fisioterapia, Centro de Ciências da Saúde, Centro Universitário Osman Lins (UNIFACOL), Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil; Programa de Pós-graduação em Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil; Centro Integrado de Tecnologias em Neurociência (CITENC), Centro Universitário Osman Lins (UNIFACOL), Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil; <http://lattes.cnpq.br/3810677691355742>

Viviane de Oliveira Nogueira Souza

Núcleo de Nutrição, Centro Acadêmico de Vitória (CAV), Universidade Federal de Pernambuco – Vitória de Santo Antão, Pernambuco, Brasil <http://lattes.cnpq.br/5647294482493232>

RESUMO: A COVID-19 é uma síndrome respiratória aguda grave (SARS), surgiu no fim de dezembro de 2019 na cidade de Wuhan na China e foi declarada como pandemia pela organização mundial de saúde (OMS) em março de 2020. O cenário atual tem se tornado um fator crucial para o surgimento de alterações emocionais, dessa forma, o estresse e a má qualidade do sono são vistos com maior regularidade em meio ao distanciamento social. O objetivo do estudo foi de investigar as consequências que o isolamento social pode causar em aspectos emocionais e físicos em professores de todos os cursos de graduação do Centro Universitário Escritor Osman da Costa Lins – UNIFACOL, em Vitória de Santo Antão- PE. Trata-se de um estudo transversal descritivo com abordagem quantitativa. A amostra foi composta por professores de todos os cursos e que aceitaram participar da pesquisa. A coleta de dados foi realizada através de questionários online por meio da plataforma *Google forms* contendo informações sociodemográficas, nível de atividade física e sonolência diurna. A pesquisa incluiu 115 professores, desses 57,4% eram do sexo masculino, a média de idade foi entre 35 e 45 anos (37,4%), 49,6% atuam na área de saúde e 40% trabalham como professor há mais de 10 anos. No nível de atividade física, 22,44% dos participantes enquadraram-se no nível muito ativo, 39,68% foram considerados irregularmente ativos, com 17,40%, foram considerados sedentários os participantes do sexo masculino. Na avaliação de sonolência diurna, 46,08% dos professores apresentaram sonolência normal e mais frequentemente nos professores do sexo feminino com 46,93% vs 45,45% do sexo masculino.

PALAVRAS-CHAVE: Infecções por corona vírus, Exercício físico, Adulto, Sonolência, Qualidade do sono.

INTERACTION BETWEEN SOCIODEMOGRAPHIC ASPECTS, DAY SLEEP AND LEVELS OF PHYSICAL ACTIVITY IN UNIVERSITY PROFESSORS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: COVID-19 is a severe acute respiratory syndrome (SARS), which appeared in late December 2019 in the city of Wuhan in China and was declared a pandemic by the World Health Organization (WHO) in March 2020. The current scenario has been becoming a crucial factor for the emergence of emotional changes, in this way, stress and poor sleep quality are seen more regularly in the midst of social distance. The aim of the study was to investigate the consequences that social isolation can cause on emotional and physical aspects in professors of all undergraduate courses at the Centro Universitário Escritor Osman da Costa Lins - UNIFACOL, in Vitória de Santo Antão-PE. This is a cross-sectional descriptive study with a quantitative approach. The sample consisted of professors from all courses and who agreed to participate in the research. Data collection was carried out through online questionnaires using the Google forms platform containing sociodemographic information, level of physical activity and daytime sleepiness. A survey included 115 professors, 57.4% were male, the average age was between 35 and 45 years (37.4%), 49.6% work in the health area and 40% have worked as a professor for more 10 years. At the level of physical activity, 22.44% of the participants were classified as very active, 39.68% were considered irregularly active b, with 17.40%, male participants were considered sedentary. In the assessment of daytime sleepiness, 46.08% of teachers had normal dissipation and more often in female professors with 46.93% vs 45.45% male.

KEYWORDS: Coronavirus Infections, Exercise, Adult, Sleepiness, Sleep quality.

1 | INTRODUÇÃO

A COVID-19 é uma síndrome que afeta o sistema respiratório de forma grave, causada pela síndrome respiratória aguda (SARS-CoV-2) e que está afetando vários países desde o fim de 2019 (ROMÁN et al, 2020). Estudos comprovaram que a COVID – 19 é semelhante ao betacoronavirus e que está relacionada à síndrome respiratória humana grave (SARS) e à síndrome respiratória do oriente médio (MERS) (ZHU et al, 2020). O novo corona vírus originou-se na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China no fim de dezembro de 2019 e os primeiros infectados apresentaram quadros de pneumonia leve e de origem desconhecida (LU et al, 2020).

Segundo dados da Organização Pan- americana de saúde (OPAS), o número de casos confirmados em termos de mundo se encontra em cerca de 41.570.883 e 1.134.940 mortes causadas pela doença. Já no Brasil, o número de casos confirmados é de 5.380.635 e 153.903 mortes confirmadas pela doença até o dia 23 de outubro de 2020 (OPAS, 2020). Em 30 de janeiro de 2020 a organização mundial de saúde (OMS), notificou a COVID – 19 como emergência de saúde pública de interesse internacional; logo após, em 11 de março do referido ano, a OMS declarou o surto da doença como pandemia, já que a doença apresentou contágio em outros continentes (OMS, 2020).

O quadro clínico da SARS-CoV-2 tem seu início após o período de incubação, que é de aproximadamente 5 dias (LI et al, 2020). Os sintomas mais comuns da doença são: febre, tosse seca, dor na garganta, fadiga e dificuldade de respirar (BRASIL, 2020). Em outros casos o indivíduo pode apresentar aumento na produção de secreção em vias aéreas, mialgias, hemoptise, diarreia e linfopenia (REN et al, 2020). Pessoas com idade superior a 60 anos e portadoras de doenças crônicas, como *diabetes mellitus* e doenças cardiovasculares, são mais vulneráveis a se contaminarem (BRASIL, 2020). A contaminação acontece de uma pessoa doente para outra ou por contato mais próximo por meio do aperto de mão, tosse, gotículas de saliva, espirro, secreção de vias aéreas e objetos ou superfícies que estejam contaminadas (BRASIL, 2020). O diagnóstico é realizado através das características clínicas apresentadas pelo suspeito e confirmado por exames laboratoriais (ZHU et al, 2020).

Com o intuito de conter a disseminação do vírus, a população foi orientada a se manter em isolamento social. Assim, a prática de atividades ao ar livre, incluindo exercícios físicos, foi comprometida, afetando a vida diária de boa parte das pessoas (CHEN et al, 2020). Com o aumento do tempo em casa, é provável que comportamentos sedentários sejam adotados devido a uma diminuição das atividades diárias, o que pode favorecer um menor gasto energético (OWEN et al, 2010). Entretanto, é sabido que é essencial manter de forma regular a prática de atividade física para a manutenção da saúde e as funções do sistema imunológico (CHEN et al, 2020).

Vale ressaltar que o isolamento social devido à Pandemia da COVID - 19 além de causar danos físicos também pode ocasionar um sério impacto nos aspectos emocionais da população (HUANG, ZHAO, 2020). Nesse sentido, a ansiedade é um fator que pode ser determinante para o surgimento de distúrbios do sono (SPIRA et al, 2008). A qualidade do sono é considerada um fator essencial para a saúde do indivíduo, importante para uma boa execução das atividades diárias e contribui de forma crucial para o controle dos aspectos emocionais (LANG, DIMITROV, BORN, 2010). Dessa forma, a sonolência diurna é causada por sonos de curta duração e de pouca qualidade e que pode ser um fator determinante para o surgimento de doenças neurodegenerativas como o Alzheimer em adultos mais velhos (JUYE et al, 2013).

Diante do exposto, objetiva-se com o presente estudo analisar as consequências que o isolamento social pode causar nos aspectos relacionados à sonolência diurna e atividade física em professores de todos os cursos de graduação do Centro Universitário Escritor Osman da Costa Lins – UNIFACOL, em Vitória de Santo Antão- PE.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 Desenho do estudo

Trata-se de um estudo transversal descritivo com abordagem quantitativa.

2.2 Local do estudo

O estudo foi desenvolvido no Centro Universitário Escritor Osman da Costa Lins - UNIFACOL, localizado no município de Vitória de Santo Antão/PE.

2.3 Período da coleta

Foi realizada no período de junho a julho de 2020.

2.4 População do estudo

Professores do Centro Universitário FACOL – UNIFACOL.

2.5 Critérios de elegibilidade

2.5.1 Critérios de Inclusão:

- Foram incluídos professores do Centro Universitário Escritor Osman da Costa Lins - UNIFACOL, de todos os cursos presenciais, de ambos os sexos e sem limite de idade;
- Os professores que aceitaram participar do estudo e enviaram o Termo de consentimento livre e esclarecido devidamente assinado;
- Os professores que finalizaram o preenchimento do questionário.

2.5.2 Critérios de Exclusão:

- Foram excluídos do estudo os professores que se recusaram a responder o questionário;
- Preceptores de estágio curricular.

2.6 Coleta de dados

Esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPE sob o nº do CAAE 32364920 5 0000 5208, atendendo a todas as normas éticas da pesquisa científica. A coleta de dados teve início em junho, os participantes foram abordados através de questionários incluídos na plataforma digital google forms® e receberam através de mídia digital e-mail. Antes do início da coleta de dados, os indivíduos receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de forma eletrônica. Aqueles que concordaram em participar receberam uma breve explicação sobre os objetivos, procedimentos, importância, riscos e benefícios da pesquisa e assim deram

continuidade às respostas dos questionários. Os questionários foram apresentados na seguinte sequência:

Para avaliar os dados sociodemográficos dos indivíduos, foi realizado um levantamento que avaliou as características e condições sociais, econômicas e demográficas destes.

Para avaliar o nível de atividade física foi aplicado o *International Physical Activity Questionnaire* (IPAQ) na sua versão curta, que consiste em um questionário validado para adultos jovens no Brasil por Pardini et al, (2001). Contém oito questões relacionadas às atividades físicas realizadas em uma semana normal, com duração mínima de 10 minutos e intensidade leve, moderada e vigorosa. É dividido em quatro etapas: trabalho, transporte, atividades domésticas e lazer, além do tempo em que o avaliado permanece na posição sentada durante a semana. Para a análise dos dados do Nível de Atividade Física (NAF) foi considerado o critério proposto por Pardini et al, (2001) como: **-Muito ativo; Ativo e Irregularmente ativo**. Para realizar essa classificação, soma-se a frequência e a duração dos diferentes tipos de atividades (caminhada + moderada + vigorosa), este grupo é dividido em dois subgrupos de acordo com o cumprimento ou não de alguns dos critérios de recomendação: **irregularmente ativo a**: aquele que atinge pelo menos um dos critérios da recomendação quanto à frequência ou quanto à duração da atividade: a) frequência: 5 dias /semana ou b) duração: 150 min / semana; **irregularmente ativo b**: aquele que não atingiu nenhum dos critérios da recomendação quanto à frequência nem quanto à duração; e, - **Inativo fisicamente**: aquele que não realizou nenhuma atividade física por pelo menos 10 minutos contínuos durante a semana.

Para avaliar o nível de sonolência diurna foi utilizada a Escala de sonolência de Epworth. Um questionário validado para uso no Brasil por Bertolazi et al (2009) com 8 (oito) perguntas, relacionadas à possibilidade de cochilar ou dormir em situações diferentes. É pontuada em uma escala de 0 (zero) a 3 (três). Onde zero é nunca, e três representa grande probabilidade de dormir ou cochilar. Os escores variaram de 0 a 10, referindo-se a um sujeito saudável, os escores de 11 a 15 referem-se à sonolência diurna moderada e um escore entre 16 e 24 reflete que o respondente sofre de sonolência diurna severa.

Cada formulário preenchido foi arquivado em segurança para garantia do anonimato dos participantes da pesquisa. Os questionários foram armazenados e entregues ao pesquisador responsável para tabulação e análise dos dados.

2.7 Análises dos dados

A análise descritiva dos dados foi realizada por meio de frequências absolutas e relativas para as variáveis categóricas (relacionadas às variáveis qualitativas) e das medidas de tendência central (média e mediana) e de dispersão (desvio padrão) para as variáveis numéricas. Todos os resultados foram dispostos sob a forma de gráficos ou tabelas. Para a comparação entre as médias (questionário atividade física), foram utilizados o teste T

de Student (caso houvesse normalidade dos dados) ou Mann Whitney. A normalidade foi verificada através do teste Kolmogorov Smirnov.

3 | RESULTADOS

As características sociodemográficas dos professores entrevistados foram as seguintes: 57,4% eram do sexo masculino, a média de idade foi entre 35 e 45 anos (37,4%). Desses, 49,6% atuam na área de saúde e 40% trabalham como professor há mais de 10 anos (tabela 1).

| Variáveis | | Participantes n | % |
|---|--------------------------------|-----------------|------|
| Sexo | Masculino | 66 | 57,4 |
| | Feminino | 49 | 42,6 |
| Idade | 25 a 35anos | 34 | 29,6 |
| | 35 a 45 anos | 43 | 37,4 |
| | 45 a 55 anos | 24 | 20,9 |
| | Acima 55 anos | 14 | 12,2 |
| Estado civil | Solteiro | 31 | 27 |
| | Casado ou vive com companheiro | 71 | 61,7 |
| | Separado ou divorciado | 12 | 10,4 |
| | Viúvo | 1 | 0,9 |
| Raça | Negro | 8 | 7 |
| | Branco | 61 | 53 |
| | Pardo | 45 | 39,1 |
| | Mestiço | 1 | 0,9 |
| | 12 a 14 anos | 13 | 35 |
| Área de atuação | Saúde | 57 | 49,6 |
| | Exatas | 14 | 12,2 |
| | Humanas | 51 | 44,3 |
| Número de filhos | Nenhum | 27 | 33,9 |
| | Um | 39 | 23,5 |
| | Dois ou mais | 49 | 42,6 |
| Há quanto tempo trabalha como professor | 1-2 anos | 20 | 17,4 |
| | 3-5 anos | 22 | 19,1 |

| | | | |
|----------------------------|------------------|----|------|
| | 6-10 anos | 27 | 23,5 |
| | Mais 10 anos | 46 | 40 |
| Jornada de trabalho diária | 3-6 horas | 37 | 32,2 |
| | 6-8 horas | 26 | 22,6 |
| | 8-10 horas | 24 | 20,9 |
| | Mais de 10 horas | 28 | 24,3 |

Tabela 1: Características sociodemográficas dos professores universitários (n=115)

No que diz respeito ao nível de atividade física, devido a respostas incoerentes o n de participantes foi reduzido para 112. Realizada a comparação entre os sexos, pode-se observar que não houve diferença significativa na intensidade vigorosa referente a dias/semana e minutos/semana ($p < 0,05$) (tabela 2).

Na intensidade moderada houve diferença significativa nos dias/semana e minutos/semana ($p < 0,01$), já na caminhada houve diferença apenas nos minutos/semana ($p = 0,01$) (tabela 2).

| | | Masculino | Feminino | Δ ($\Delta\%$) | Valor de P |
|-----------------------------|----------------|-------------------|-------------------|-------------------------|--------------------|
| Intensidade vigorosa | Dias/semana | 1,01 \pm 1,58 | 1,65 \pm 2,36 | 0,64 (63,3%) | 0,18 |
| | Minutos/semana | 14,44 \pm 24,99 | 23,49 \pm 37,36 | 9,05 (62,67%) | 0,17 |
| Intensidade moderada | Dias/semana | 2,03 \pm 2,02 | 3,29 \pm 2,43 | 1,26 (62,06%) | 0,006 ^a |
| | Minutos/semana | 24,68 \pm 25,49 | 43,67 \pm 43,53 | 18,99 (76,94%) | 0,007 ^a |
| Caminhada | Dias/semana | 2,30 \pm 2,08 | 1,78 \pm 2,22 | 0,52 (29,21%) | 0,07 |
| | Minutos/semana | 24,40 \pm 21,52 | 13,67 \pm 16,28 | 10,73 (78,49%) | 0,01 ^b |

Tabela 2: Classificação do nível de atividade física dos professores universitários nos sexos feminino e masculino (n=112).

Nota: Os dados são apresentados em média \pm desvio padrão para todas as variáveis. n= 63 sexo masculino; n= 49 sexo feminino. Teste de Mann Whitney; a = significância estatística ($P < 0,01$), b = significância estatística ($p < 0,05$).

Observou-se entre os participantes que o sexo feminino 22,44% enquadrou-se no nível muito ativo enquanto no sexo masculino apenas 11,11%. Por outro lado 39,68% foram considerados irregularmente ativo b, no qual não atingiu a frequência de 5 dias/semana ou 150 min/semana já os indivíduos do sexo feminino 24,48% encontrou-se nesse nível. Os participantes que não realizaram nenhuma atividade física por pelo menos 10 minutos contínuos durante a semana são considerados sedentários prevalecendo o sexo masculino com 17,40% vs 12,24 % do sexo feminino (tabela 3).

| Nível de atividade física | Masculino n (%) | Feminino n (%) |
|---------------------------|--------------------|-------------------|
| Muito ativo | 7 (11,11) | 11 (22,44) |
| Ativo | 16 (25,39) | 16 (32,65) |
| Irregularmente ativo a | 4 (6,34) | 4 (8,16) |
| Irregularmente ativo b | 25 (39,68) | 12 (24,48) |
| Sedentário | 11 (17,40) | 6 (12,24) |

Tabela 3: Respostas do questionário de atividade física registradas durante o isolamento social do COVID-19 nos sexos masculino e feminino.

Em relação à avaliação da sonolência diurna, observou-se que 46,08% dos professores apresentaram sonolência normal (figura 1) e mais frequentemente nos professores do sexo feminino com 46,93% (figura 2) vs 45,45% do sexo masculino (figura 3).

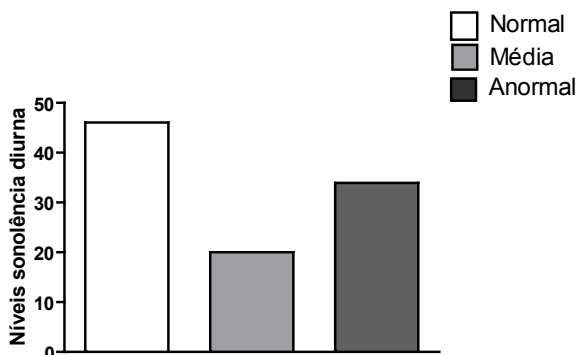


Figura 1- Nível de sonolência diurna dos sexos masculino e feminino

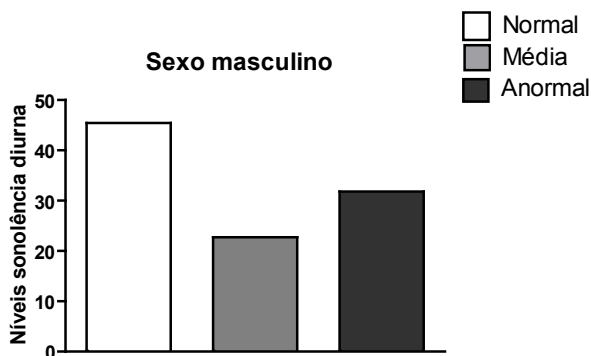


Figura 2- Nível de sonolência diurna do sexo masculino

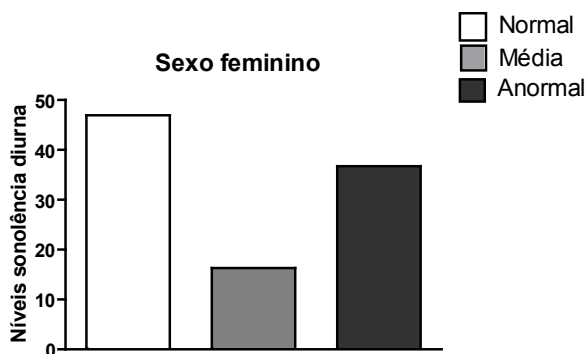


Figura 3- Nível de sonolência diurna do sexo feminino

4 | DISCUSSÃO

Os resultados da referida pesquisa mostram que a maioria dos integrantes era do sexo masculino, trabalhava na área da educação há mais de dez anos e muitos com uma jornada de trabalho superior a dez horas diárias. Com a pandemia houve a necessidade de se adaptar a uma nova rotina, na qual a própria casa se tornou ambiente de trabalho e conseqüentemente houve um aumento no comportamento sedentário. Ammar(2020) e colaboradores confirmam os dados anteriores, e mostra que o comportamento sedentário aumentou durante o período de isolamento social e que uma parte considerável da amostra se manteve sentada por mais de 8h. diárias, o que pode aumentar o risco de desenvolvimento de doenças cardiovasculares e mortalidade. Os participantes de ambos os sexos que praticaram atividade física vigorosa durante os dias/semana, minutos/semana não apresentaram diferença significantes, já na atividade moderada houve diferença significativa entre os dias/semana, minutos/semana, enquanto na caminhada houve diferença apenas nos minutos/semana. Boa parte dos participantes apresentou sonolência normal, onde o sexo feminino mostrou maior índice.

Os resultados dessa pesquisa concordam com estudos anteriores que mostram que o isolamento social foi fator crucial para a redução nos níveis de atividade física em (números de dias e números de horas) em todos os níveis (vigorosa, moderada e caminhada) e um aumento do tempo diário sentado e que o declínio dessa atividade aumentou o comportamento do sedentarismo. Ainda nesse estudo, o autor mostrou que na atividade vigorosa durante o período de isolamento houve uma diminuição de 22,7% em todos os fatores, já na moderada variou entre os dias/semana 24% e minutos/dias 33,4% enquanto na caminhada a redução nos dias/semana foi de 35% e nos minutos/dias 34% (AMMAR et al,2020). Constandt (2020) e colaboradores mostraram que indivíduos que praticavam algum tipo de atividade física relataram que o medo de contaminação

por COVID-19 e a falta de estrutura esportiva foram um dos principais obstáculos para a realização de alguma modalidade esportiva.

Dados desta pesquisa mostram que os participantes do sexo feminino eram mais ativos e o sexo masculino considerados irregularmente ativos e sedentários. Em contrapartida, Qin (2020) e colaboradores mostram que as mulheres apresentaram menor índice de atividade física do que os homens e que a taxa de participação das atividades vigorosas foi maior no sexo masculino. Os adultos jovens com idade de 20 a 34 anos apresentaram a maior prevalência no nível de atividade física insuficiente e que pessoas com idade superior a 55 anos uma relação menor de atividade física insuficiente durante o isolamento domiciliar. Sendo assim, a população adulta jovem está mais propensa a desenvolver estilo de vida sedentário e menos saudável durante a pandemia. Estudos anteriores relatam que indivíduos que praticam atividade física de forma regular demonstram melhores respostas à saúde mental, física e imune o que pode reduzir custos de saúde em época de quarentena. Quanto aos que não praticam ou o fazem de forma leve, apresentam tendência oposta (STUBBS et al,2017).

O estudo mostra ainda que os indivíduos do sexo feminino apresentaram maior índice de sonolência diurna normal e que isso pode estar relacionado aos que estiveram mais ativos no que se refere à atividade física durante o isolamento social. Os indivíduos do sexo masculino que mostraram maior número de sonolência diurna excessiva podem ter sido os que foram considerados irregularmente ativos e sedentários e que possuíam idade entre 25 e 35 anos. Maugeri (2018) e colaboradores corroboram os dados e mostram que nos homens a ingestão energética foi maior nos que relataram sonolência diurna excessiva. Eles ainda demonstraram que a alteração do sono está associada ao sedentarismo e que o índice de obesidade pode diminuir de acordo com aumento da duração do sono independentemente da dieta e de atividade física.

Já Janati (2020) e colaboradores mostraram que pessoas com sonolência excessiva possuem sintomas depressivos iniciados por longo tempo de isolamento, risco de contaminação, tédio, falta de contato físico com familiares e o excesso de informações fornecidas pela mídia e conseqüentemente causadores do estresse diário. A pesquisa de Huang (2020) e colaboradores confirma os dados anteriores e mostra que a idade e o tempo gasto com pensamento voltado ao COVID-19 podem ser fatores desencadeantes de sintomas depressivos e que a população mais jovem (<35 anos) está mais propensa a desenvolver esse fator. Pessoas que apresentam alteração na qualidade do sono apresentam prejuízo no desempenho do trabalho, relação entre pessoas, funções cognitivas e com isso o risco de causar acidentes automobilísticos, além do surgimento de distúrbios metabólicos e cardiovasculares (JAUSSENT et al,2017).

Os resultados encontrados nessa pesquisa devem ser utilizados em futuros estudos com a finalidade de promoção de saúde pública precoce durante momentos de isolamento social. Além disso, nota-se a importância da atuação de uma equipe transdisciplinar, tendo

como intuito a redução de problemas de saúde mais graves e que possam interferir no dia a dia das pessoas. Esclarecer a população quanto à importância da prática do exercício físico será o primeiro passo contra o sedentarismo. e ainda demonstrar os problemas à saúde que a falta deste pode causar na qualidade do sono, pode ser um fator importante para a prevenção do desenvolvimento de doenças físicas e mentais.

Nosso estudo apresentou algumas limitações, tais como o método de pesquisa através de meios eletrônicos com a finalidade de evitar infecções e pelo fato do isolamento social não possibilitar a pesquisa presencial. O dados relatados sobre a atividade física podem não ser tão precisos, embora tenhamos escolhido um questionário de atividade física na sua forma curta, de fácil interpretação e validado no Brasil, com alto nível de confiabilidade. Além do mais, são escassos estudos sobre os dados de sonolência diurna em época de pandemia. Devido à ocorrência precoce da pandemia, não fomos capazes de avaliar as condições de atividade física e de sonolência dos indivíduos antes do surto. Estudos futuros são essenciais para avaliar o efeito do isolamento social em longo prazo nas alterações do nível de atividade física e sonolência diurna e de que forma isso pode impactar na qualidade de vida das pessoas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares do estudo revelam um efeito negativo do isolamento domiciliar em relação à atividade física e nível de sonolência diurna. Isso resulta no aumento do tempo sentado e período de sono curto ao longo do dia, o que favorece um estilo de vida sedentário e conseqüentemente uma maior prevalência do aumento de doenças cardiometabólicas e comorbidades associadas. Com o decorrer da pesquisa, foi perceptível que os professores do sexo feminino mesmo durante o isolamento social se mantiveram mais ativos e isso é um fator determinante para que o sexo masculino mude seus hábitos. No entanto, a implantação de políticas de promoção à saúde serão essenciais para que os indivíduos se tornem mais ativos mesmo estando em isolamento social e que isso seja um ponto de partida para a preparação de próximas emergências.

REFERÊNCIAS

AMMAR, A.; BRACH, M.; TRABELSI, K.; CHTOUROU, H.; BOUKHRIS, O.; MASMOUDI, L. et al. Effects of COVID-19 Home Confinement on Eating Behaviour and Physical Activity: Results of the ECLB-COVID19 International Online Survey. **Nutrients**. v.12, p.1583, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Tem dúvidas sobre o coronavírus? O ministério da saúde responde. Brasília: MS, 2020.

CHEN, P.; MAO, L.; et al. Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. **Journal of sport and health science**. p.103–104, 2020.

CONSTANDT, B.; THIBAUT, E.; DE BOSSCHER, V.; SCHEERDER, J.; RICOUR, M.; WILLEM, A. Exercising in Times of Lockdown: An Analysis of the Impact of COVID-19 on Levels and Patterns of Exercise among Adults in Belgium. **Int. J. Environ. Res. Public Health**. v. 17, p.4144, 2020.

HUANG, Y.; ZHAO, N. Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. **Psychiatry research**. v.288,2020.

HUANG, Y.; ZHAO, N. Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. **Journal Pre-proof**, 2020.

JANATI IDRISSE, A.; LAMKADDEM, A.; BENOUAJJIT, A.; BEN EL BOUAAZZAOUI, M.; EL HOUARI, F.; ALAMI, M., LABYAD, S.; CHAHIDI, A. et al. Sleep quality and mental health in the context of COVID-19 pandemic and lockdown in Morocco. **Sleep medicine**. v.74, p.248–253,2020.

JAUSSENT, I.; MORIN, C. M.; IVERS, H.; DAUVILLIERS, Y. Incidence, worsening and risk factors of daytime sleepiness in a population-based 5-year longitudinal study. **Scientific reports**, v.7, p.1372, 2017.

JU YE, et al. . Sleep quality and preclinical Alzheimer disease. **JAMA Neurol**. P.587–593, 2013.

LANG, T.; DIMITROV, S.; BORN, J. Effects of sleep and circadian rhythm on the human immune system. **The New York Academy of Sciences**; v. 1193, p. 48-59, 2010.

LI,Q.; GUAN, X.; WU, P.; WANG, X.; ZHOU, L.; TONG Y. Early transmission dynamics in wuhan, China, of novel coronavirus-infected pneumonia. **N. Engl. J. Med**, 2020.

LU, H.; STRATTON C.W.; TANG, Y. Surto de pneumonia de etiologia desconhecida na China de wuhan: o mistério e o milagre. **J. Med. Virol**, 2020.

MAUGERI, A.; MEDINA-INOJOSA, J. R.; KUNZOVA, S.; AGODI, A.; BARCHITTA, M. et al. Sleep Duration and Excessive Daytime Sleepiness Are Associated with Obesity Independent of Diet and Physical Activity. **Nutrients**, v.10, p.1219,2018.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Relatório de Situação do Novo Coronavírus (2019-nCoV) ,2020.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. Folha informativa- COVID-19 (Doença causada pelo novo coronavírus). Brasília, 2020.

OWEN, N.; SPARLING, P.B.; Healy, G.N.; et al. Sedentary behavior: emerging evidence for a new health risk.**Mayo Clin Proc**. 2010.

QIN, F.; SONG, Y.; NASSIS, G. P.; ZHAO, L.; DONG, Y. et al. Physical Activity, Screen Time, and Emotional Well-Being during the 2019 Novel Coronavirus Outbreak in China. **International journal of environmental research and public health**. v.17, p.5170, 2020.

REN, L. L.; WANG, Y. M.; WU, Z.Q. et al. Identification of a novel coronavirus causing severe pneumonia in human: a descriptive study. **Chinese Med J**, 2020

ROMÁN, G. C. et al. The Neurology of COVID-19 Revisited: A Proposal from the Environmental Neurology Specialty Group of the World Federation of Neurology to Implement International Neurological Registries. **Journal Pre-proof**, 2020.

SPIRA, A. P.; FRIEDMAN, L.; AULAKH, J. S.; LEE, T.; et al. Subclinical anxiety symptoms, sleep, and daytime dysfunction in older adults with primary insomnia. **Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology**. p.149–153, 2020

STUBBS, B.; VANCAMPFORT, D.; ROSENBAUM, S.; FIRTH, J.; COSCO, T. et al. An examination of the anxiolytic effects of exercise for people with anxiety and stress-related disorders: A meta-analysis. **Psychiatry Res.** v.249, p.102–108, 2017.

ZHU, N.; ZHANG, D. et al. A novel coronavirus from patients with pneumonia in china, 2019. **New england journal of medicine**. P.727-733, 2020

LINGUISTIC-INTERCULTURAL INTERACTIONS ONLINE: AN INCENTIVE TO DEVELOP LEARNERS' MOTIVATION AND AUTONOMY

Data de aceite: 01/12/2020

Carolina Nogueira-François

Catholic University of Lille
Lille - France

ABSTRACT: In this article, we present a project that promotes the practice of non-native speakers of a language in a formal higher education setting. Indeed, as an attempt to compensate for the lack of time and space in language classes, this activity is intended to be an instrument through which students will be able to practice and progress in various linguistic- intercultural skills, such as (i) developing their competence in oral comprehension and production; (ii) daring in the art of interacting in a language other than their own; (iii) cultivating the incentive not only to learn the language of the other, but also to fit into a still unknown context; and (iv) encouraging the student to develop autonomy in order to become more involved in their own learning. The results show a clear progression in the students' linguistic-cultural skills, as well as in their motivation to know more about the language and the world of the other. The motivation generated by these intercultural exchanges becomes a driving force for the student to recognize himself as the actor of his learning.

KEYWORDS: Online interaction, interculturality, motivation, autonomy.

INTERAÇÕES LINGUÍSTICO- INTERCULTURAIS ON-LINE: UM INCENTIVO PARA CULTIVAR A MOTIVAÇÃO E A AUTONOMIA DOS ALUNOS

RESUMO: Neste artigo, apresentamos um projeto que promove a prática de falantes não-nativos de uma língua em um ambiente de ensino superior. De fato, como uma tentativa de compensar a falta de tempo e espaço nas aulas de idiomas, esta atividade pretende ser um instrumento através do qual os estudantes serão capazes de praticar e progredir em várias habilidades linguístico-culturais, tais como (i) desenvolver sua competência em compreensão e produção oral; (ii) ousar na arte de interagir em uma língua diferente da sua; (iii) cultivar a motivação não apenas para aprender a língua do outro, mas também para se encaixar em um contexto ainda desconhecido; e (iv) encorajar o estudante a desenvolver autonomia a fim de se envolver mais em seu próprio aprendizado. Os resultados mostram uma clara progressão nas habilidades linguístico-culturais dos estudantes, bem como em sua motivação para conhecer mais sobre a língua e o mundo do outro. A motivação gerada por estes intercâmbios interculturais torna-se uma força motriz para que o estudante se reconheça como o ator de seu aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Interação on-line, interculturalidade, motivação, autonomia.

1 | INTRODUCTION

“The improvement of pupils’ competence in modern languages is at the heart of the priorities of the European Union and of France”. This is the first sentence you are confronted with as soon as you click on the tab “[I]les principes directeurs de l’apprentissage des langues” (the guiding principles of language learning) on the government’s online National Education page. Indeed, French language policy corroborates with the European Union’s ambition that “every citizen should be able to speak and understand two modern foreign languages”. Teachers are therefore expected to “give primacy to the practice of oral expression in the classroom”. To which we would add: to the practice of interacting in Foreign Language (FL).

However, many French educational institutions have a reputation for offering poor FL instruction. This reputation is highlighted by the results of French learners compared to the results of learners from other European countries in tests that evaluate their performance in FLs (cf. CNESCO online). Therefore, the promotion of effective language teaching is a battle that every new government must face.

But we can also ask ourselves what is “effective FL teaching”. In this regard, an October 2015 survey entitled *Le défi des langues étrangères, regards croisés parents-enseignants*, revealed the perspective of parents regarding language teaching. According to this survey, only 17% of language teachers consider language teaching to be effective in France. On the other hand, parents have a more optimistic view, as 43% of them find this teaching effective. However, both parents and teachers agree (90% and 93%, respectively) that teaching should “put the ability to communicate orally at the heart of teaching” (p. 6).

In this context, we have set up an online linguistic-intercultural exchange project at a French University, with the intention of compensating for the lack of space and time for oral practice. This project, of an exploratory nature, will allow us to identify the effects of these exchanges on learners in their learning. In the first part, we will retrace the reasons why we use this online interactional exchange mechanism, and in the second part, we will discuss what we wish to obtain from the learners as a result. In the third part, we will discuss our research methodology, before focusing on the learners; their views, their expectations and their perception of the result of the interactional activity. Finally, in the last part, we will analyze our results.

2 | IN SEARCH OF MORE LANGUAGE PRACTICE

FL courses normally have a syllabus. The planned content for the semester is distributed according to each group’s schedule. In most of cases, students have to take written exams to test grammatical competence, written comprehension, among others. As a result, the time devoted to oral practice and interaction in the language is neglected or, in the worst cases, even abandoned.

In this context, in order to offer FL students an alternative to practice the language outside of classes, we have created the EULIC project (Linguistic-Intercultural Exchange between Universities). Actually, this project aims to put students in France studying a FL in contact with native speakers of that language, studying French as a Foreign Language (FLE) in their own country. Students are thus united by languages while being aware of the three pillars of this type of interaction, namely, reciprocity, autonomy and the use of one language at a time (Telles, J.A., 2006). Therefore, Native speakers of the FL are expected to help French students progress in learning their language; French students, in turn, are expected to do the same with French in exchange. Language practice thus becomes practice of languages, since the linguistic and cultural gain benefited by both parties.

Therefore, it is relevant to consider reflection on their own language, French, as another advantage of this type of exchange for French students.

3 I INSERTION INTO LANGUAGE-CULTURE BY ONLINE INTERACTION

As anticipated, the original intent of this bilateral exchange is to provide students with additional space and time to practice the studied language. The innovative factor in this activity is its informality, albeit in a formal course setting. In other words, the online interaction between the pairs works autonomously since the students choose the days and hour of their meetings, according to their respective schedules and the time difference between the countries involved. In addition, it is up to the learners to decide the means by which the interaction will take place (whether via Skype, Zoom, WhatsApp, etc.). It is relevant to note that interactions take place outside the school setting, which can contribute effectively, from a cognitivist perspective, to the advancement of language learning to the extent that the learner is, in theory, free from anxiety situations (Krashen, 1982).

In this framework, to summarize the activity, the student is expected to (i) meet with the partner at least four times per semester; (ii) discuss for 30 minutes in the FL and 30 minutes in French; (iii) give the teacher an oral account of the interaction in the form of an audio or video recording, as well as a report, or to keep the activity informal, rather a reflection written after each meeting. Regarding the latter, the student is expected to step back from the discussion and then answer to questions such as *How did it go? What did I learn? Are there any cultural factors that need to be emphasized* and so on. And this almost total absence of rules and formality removes the appearance of “having to be evaluated” from this activity and makes students more receptive to carrying it out. In addition, the teacher doesn’t check out the student’s performance in the FL (which allows beginners to participate). The teacher’s role as a “mistake hunter” is roughly trimmed to that of a promoter of online linguistic-cultural encounters for teaching purposes.

Furthermore, in our view, it is desirable to train students not only to learn a language, but above all to establish linguistic knowledge in them in order to develop their communicative

competence, such as phonetic and intonative, lexico-semantic, morphological and syntactic competence, for example (Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, 2007: 106). It is also desirable that the development of intercultural competence is intrinsic to all FL teaching.

Indeed, the cultural element is an essential factor in exchanges and is, of course, the one that generates the most enthusiasm among learners. This is undoubtedly one of the fruits expected from this activity. In designing this activity, we also wanted to cultivate the autonomy of these students so that they can be in charge of their FL learning, while immersing themselves in a culture other than their own.

4 I INTERCULTURALITY: A GENERATOR OF MOTIVATION

In the FL classroom routine, we can see that certain factors “especially extralinguistic factors such as age, ability, *motivation*, attitude, and socio-psychological influences” (Gass & Selinker, 2008, emphasis added) may contribute to the success or failure of FL learning. In this regard, our experience of linguistic-intercultural exchange within the EULIC project has shown that “[the] intercultural potential of such a training system generates strong motivation” among learners (Degache et al., 2007).

Indeed, integrating the culture of the other in the teaching of an FL brings much more than mere language knowledge, because, above all, it awakens learners’ desire to know more. For this reason, meeting a native speaker from the FL under study was the most frequently cited factor in a survey conducted before the interactions began.

This aspiration to open up to the world, to new horizons, to others even seems to surpass the pragmatic objective of the project, namely, to establish an alternative to make up for the lack of space and time to practice FL in a formal course setting. And while taking a closer look to this characteristic in other language-intercultural projects Porchet (2002) suggests that “it is not plurilingualism that is really at issue, it is pluriculturalism, i.e., the ability to understand the values of the other and to understand their cultural practices”. We note that the discovery or even the expectation of the discovery of cultural differences and/or similarities acts as a lever that can encourage learners to progress in their learning.

In this context, and in our view, any kind of awareness (either purely linguistic, or essentially cultural, or even openness towards others) is likely to generate not only motivation in the learner, but also personal enrichment. In addition to this, as mentioned above (cf. 2.1), one of the objectives of this interaction activity is also to develop the students’ autonomy.

5 I AUTONOMY FOR SELF-DETERMINED LEARNING

But what is autonomous learning? Or autonomy to learn? For some people, autonomy is the ability to do personal work, without the presence of the teacher, while using

the material studied in class. For others, an autonomous learner is one who is active in his or her own way to learn. He becomes the co-author of his learning by using different ways that contribute to the construction of his learning, whether he follows a language course or not. Thus, if “autonomy is the ability to take charge of one’s own learning” (Holec, 1979), this represents one of the seeds that we claim grow with the students when carrying out this interaction activity, that is, a means for them to take part in their own learning. As we grant them more independence, their burden of responsibility for their actions, choices and actions will enhance the outcome.

According to this, we draw on the Vygotskian concepts of Scaffolding and Zone of Proximal Development (1978), so that online interaction is beneficial for both types of learners. The essence of these concepts emphasizes collaborative development from an adult (in the case of children) or a more competent partner (in the case of the teaching-learning process of a language, for example). The focus of the latter mechanism shifts from the unilateral teacher-student relationship to the student-student relationship, where the more competent learner contributes to the development of the skills of his/her partner, as shown in the following diagram:

The two forms above represent two different pedagogical situations. The triangle corresponds to a traditional teaching where the student is coadjutant in his own learning, because it depends more on the teacher. On the other hand, the square indicates an evolution of this system. The teacher no longer holds “all the sacred knowledge” of the language, since not only does the student have another “source of knowledge”, but he also becomes the teacher in turn. Learners progress freely and autonomously in the language while collaborating with each other through exolingual interaction (see Porquier, 1984) online.

The three pillars mentioned above (including autonomy, reciprocity and the use of one language at a time) remain implicit throughout the interactions, while the partners are aware of them before the activities begin.

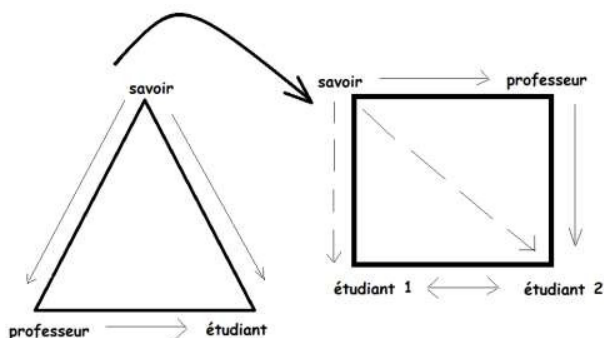


Figure 1: The shift from traditional to collaborative teaching

6 | STUDY SUBJECT

The purpose of this research is to verify whether the interaction activities are likely to fulfil the expected task, i.e., to fill the lack of space and time in the language course and thus promote learning. In this regard, we developed an online questionnaire to accompany the interactional activity and to verify students' perceptions, expectations, and results according to them. The actors of the interactions consist of students from three universities for the second semester of the 2019-2020 academic year: one French, one Mexican, and two Brazilian. The universities participating in the project are the following:

| Collaborating Universities |
|--|
| Université Catholique de Lille (UCL) |
| Universidad Autónoma de México (UNAM) |
| Universidade Estadual Paulista (UNESP) |
| Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) |

Table 1– Universities participating in the project in 2019-2020

It is important to point out that the time difference between the above countries and France is considerable at the time of the interactions: - 7h with Mexico and - 5h with Brazil. This time difference therefore requires students to be very flexible and to have strategies to accomplish all the interaction activities (remember that there are four of them per semester). As for the languages involved in the interactions, they are Spanish, Portuguese and French. Although the choice of these non-European universities is made randomly, the program foresees that these same students will be able to interact with the European variant of these languages during the following semester - which will make the organization of the activity simpler for the participants, as the time between Spain and Portugal is not as different.

The group of students participating in each interaction is distributed as follows:

| French University | Numbers | Partner University | Numbers |
|--------------------------|----------------|---------------------------|----------------|
| (UCL ¹) | 25 | (UNAM) | 25 |
| (UCL ²) | 18 | (UERJ) | 18 |
| (UCL ³) | 15 | (UNESP) | 15 |

Table 2: The number of participating students from each university

The table 2 shows that 116 students participate in these interactions around Spanish, Portuguese and French. Among them, beginners in Spanish make up the interactions of UCL1 with UNAM; beginners in Portuguese make up the interactions of UCL2 with UERJ. Advanced students in Portuguese, UCL3, interact with UNESP. However, as far as FLE is

concerned, the level of the learners consists of beginners, intermediates and advanced all together. Considering the difference in language level between subjects, we also ask ourselves whether this type of interaction is also valid for these different language levels or whether these different contexts require us to modify and/or add elements in order to make the activity productive at all levels.

7 | THE DATA COLLECTION AND ANALYSIS APPROACH

The analyzed data are collected from learners' responses to two online questionnaires. The first was submitted to learners before the interactions began and provided us with information on their perspectives and expectations. The last was presented to them on the last day of class. Its purpose was to have an assessment of the interactions giving an overall insight of the language courses. Bearing in mind that according to our hypothesis these interactions are supposed to become a complementary cell necessary to compensate for the lack of space and time for the practice of the language in the courses.

As far as the questionnaires are concerned, they are composed of closed and open questions. Here are some examples of these questions asked to the learners:

| |
|---|
| The pre-interaction questionnaire |
| - Do you think it's a good idea to replace a normal assessment (such as a dialogue or a class presentation) with this online interaction activity with native speakers? |
| - Do you have positive or negative expectations? |
| - What do you think this exchange will bring you? |
| - What are the disadvantages of this exchange? |
| The balance of interactions |
| - In total, how many interactions have you had? |
| - Do you think it was a worthwhile experience? Why is that? |
| - What were the negative points, if any? |
| - If you could change anything in your interactions, what would you have changed? |
| - What did the interactions do for you? |

Table 3: Example of questionnaire questions

We therefore relied on the answers to both open and closed-ended questions to conduct this research. Both quantitative and qualitative analysis of these data were conducted to draw conclusions about the advantages and possible disadvantages of this type of activity. The results will guide us in making the activity more effective.

8 | ANALYSIS OVER TIME: BEFORE AND AFTER INTERACTIONS

In order to cover all the elements of our research in the analysis, we divide the analysis into the following two steps: before interactions and after interactions

9 | STUDENT PERCEPTION BEFORE INTERACTIONS

In this section, we will see through the eyes of our subjects and enter into their imaginations in order to know their expectations and apprehensions before starting the interactional activities. Responses to the pre-interaction questionnaire reveal that the learners were receptive to the idea, despite the surprise when the activity was announced. Indeed, this type of interactional exercise was new to most learners, hence their initial confusion. We therefore introduce this analysis by presenting some closed and open-ended responses to this first questionnaire.

10 | INTERACTIONAL ACTIVITY AS ORAL ASSESSMENT

The first question, closed, is exclusively addressed to learners studying in France. It concerns the replacement of a traditional type of oral assessment, such as a dialogue or a presentation of some kind, by this interactional activity in order to test the student's performance in the target language. All the learners (100% of them), say that "yes", this is a good idea. Then, to justify their answer, we check many sentences of support and satisfaction regarding the interactional activity. Here are some of the most relevant answers to this first question (not all of our subjects' answers have been modified in order to keep the integrity of the corpus):

- *I think it's innovative and allows you to practice the language in a context other than the classroom. It allows us to be able to practice directly with strangers and therefore to learn more easily and to be able to better understand and interact with each other*
- *It's not just a simple recitation of lessons, it's a way to apply knowledge.*
- *Interaction with a pen pal is likely to be much more formative than a simple exam and more fun and entertaining.*
- *The idea of interacting with natives seems formative and interesting. I can't wait to get started.*

As we can see, the answers emphasize the "innovative nature of the activity", since the virtual dialogue does not take place in the classroom. In the same way, other opinions highlight the fact of "going outside the overly academic framework of learning Spanish (...)", others point out that "it is a very good idea" because in addition to "changing from a normal classroom (...)" "it can teach us to develop new linguistic reflexes". And to remain in the novelty for them, "[it] is not a common concept in France, unlike in other countries" (beginner student of Spanish). The practice of the language in the real context and the interaction with natives of the language are also emphasized.

11 | CULTURAL DIFFERENCES: ADVANTAGES OR DISADVANTAGES

The second question asks beginners about the possible advantages and/or disadvantages of the cultural factor of interaction. Among all our subjects (including those studying outside France), 83% see only advantages of interaction and the cultural element is highlighted. Here are some examples of possible advantages mentioned:

- *It can only be positive since each of us can talk about our culture, being different, they will allow us to tell about our way of life and allow us to exchange on various subjects.*
- *It's going to be a very enriching exchange. There must be a very important cultural gap between our two countries.*
- *allows us to know the differences between France and Mexico. And also, to know more about this country.*
- *the cultural differences are very positive. They allow for open-mindedness and the discovery of a new culture.*
- *Nowadays cultural barriers are no longer seen as negative so in my opinion each of us can adapt to the other and discover the other's culture.*
- *On the other hand, 16.3% of the learners feel that there may be problems during the activity. It is interesting to observe that these inconveniences stem only from the responses of beginner learners, which reveals a certain degree of pre-interaction stress, in our opinion. Furthermore, it should be noted that this type of activity is new to the majority of these subjects. The themes described as problematic are:*

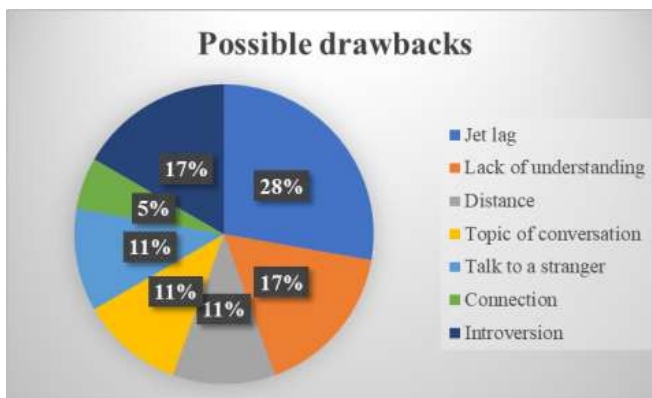


Figure 2: Possible drawbacks during interactions

The figure 2 reveals an objective fear of jet lag, shared by non-beginners as well as beginners. Secondly, we find the projection of a possible lack of understanding between partners as well as the introversion characteristic of some learners. The latter may be the trigger for two other elements mentioned: a possible embarrassment caused by talking to a stranger and the possible absence of a topic of conversation. The “distance” factor is one of the elements mentioned by the subjects. In spite of the above answers, in the majority of cases the cultural element proves to be an advantage for the interaction, as suggested by other answers, such as:

- *I'm thinking about improving my Portuguese, discovering a little bit of the Brazilian culture and talking with someone who maybe has another way of thinking, exchanging about the differences and similarities between Brazil/Brazilians and France/French;*
- *Cultural factors are definitely a positive factor for interaction; indeed, I think it could fuel the conversation;*
- *I have only positive expectations, learning the language, learning the culture, maybe having a new friend;*
- *cultural factors are positive, I think. Through this exchange we will discover another culture, among others.*

In this context, let us present what the learners hope to develop through this interaction activity.

12 | EXPECTATIONS

For this session, all the subjects express their expectations for this interaction activity. What do they think this activity will do for them? Firstly, they inform if they think they will progress thanks to this activity, and secondly, they explain their answer and indicate in which skills they wish and hope to progress. While the answers to the first point were unanimous (100% of the students in France, including those who pointed out disadvantages in 4.1.2, and outside France, think that they will improve their language skills thanks to this interactional activity), the responses differ in the choice of skills developed thanks to the interactional activity:

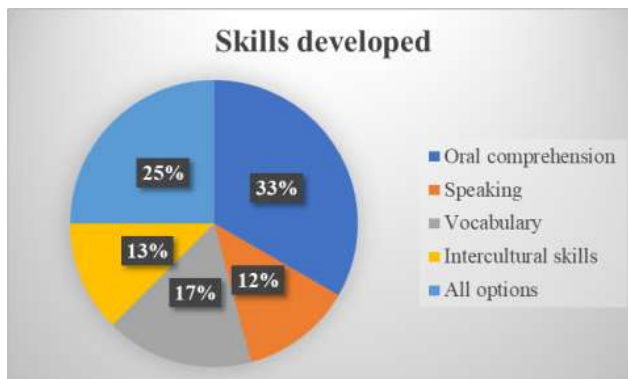


Figure 3: Skills that can be developed through interaction

Note that oral comprehension will be the skill most developed through this activity, followed by all the options (vocabulary, intercultural skills and speaking together) according to the learners. In addition to the skills most mentioned above, the activity may bring other benefits, especially in the behavior of the learner, as they themselves indicate in the examples below:

- *Being more comfortable with Spanish and daring to speak even if it is not perfect;*
- *Much more spontaneity in the way I speak Spanish;*
- *More fluency because I don't speak Portuguese every day so I don't like to speak anymore but I like to listen and hear;*
- *It will bring me vocabulary, but also a lot of details about the Portuguese language that you don't learn in class because it seems insignificant.*

In the next sub-section, students evaluate their interaction experience by also answering to a survey. They tell us what they have gained from this interactional activity and highlight what they believe were the positive and negative points of the activity. And finally, the last question allows them to point out the drawbacks of the activity carried out.

13 | THE BALANCE SHEET AFTER INTERACTIONS

The final questionnaire consists in questions intended to provide an assessment of the interaction activity from the learners' perspective. Students are asked about what they experienced during the activity. We want to know their perspectives and to what extent did the interactions play the role which the language group may have apprehended. In this way, students are invited to step back and reflect on their experiences.

To introduce the questionnaire, learners initially answer questions from a personal perspective, such as “Did you enjoy the activity? Then, they are supposed to express themselves more objectively to tell (i) what they learned, (ii) if there were problems during the interaction, (iii) what they would have changed from the activity, and finally give a grade, justifying their answer.

14 | OPINIONS ON THE ACTIVITY

In order to obtain objective results and student perspectives on the interaction activity, students were asked two closed-ended and direct questions: “Did you enjoy the activity? And “Was it worth it? The response to the latter is followed by a request for justification. Initial reactions to these questions are as follows:

| French university | Positive | Partner university | Positive |
|---------------------|----------|--------------------|----------|
| (UCL ¹) | 100% | (UNAM) | 100% |
| (UCL ²) | 100% | (UERJ) | 100% |
| (UCL ³) | 100% | (UNESP) | 100% |

Table 4: Learners’ opinions on the interaction activity

The students were all at one in considering the activity to be fruitful both for learners in France and for learners on the American continent, as shown in the table above. Here are some comments added by them to justify their answers (for Spanish, S; for Portuguese, P. For beginners, B; advanced, A):

- *Having pen pals is always a good idea. It can bring a lot, and above all it can bring what a normal course cannot teach us: spontaneity (B S).*
- *I feel that I have made a lot of progress in Spanish thanks to my correspondent, who took the time to explain some things that I didn’t understand. She was always very reassuring and educational. (B S)*
- *It allowed me to improve my pronunciation, to build my sentences better. I think it’s a very good way to progress, and quickly. (B S).*
- *because it’s a more fun and stimulating way to deepen your knowledge of the language. It also allows us to tackle subjects that animate us in our everyday life and that are part of our respective interests. Moreover, it allowed me to discover a culture that I didn’t know at all, to learn about the way of life and their traditions. (B S).*
- *linguistic and cultural enrichment (B P)*
- *They allowed me to improve my Portuguese and my understanding (B P)*

- *This interaction activity required a lot more investment and time, but allowed me to learn a lot more (A P).*
- *This interaction activity made us work much harder! And I liked it because we had to force ourselves to practice Portuguese and not present a topic in class (A P).*

Thus, based on a personal vision, the activity was approved by the learners. In the next session, we will learn more about the details of what this activity brought.

15 | PRAGMATIC RESULTS ACCORDING TO LEARNERS

In this sub-section, our aim will be to measure the benefits of this interaction activity by presenting the students' answers to practical and objective questions. The first of these questions asks them what are the possible negative aspects of the interactions they had to experience. In the second, they explain whether they think they have made progress in the language and then give examples to illustrate this progress. Finally, they indicate what they would have changed in the mechanism to take better advantage of it.

In what follows, the students indicate whether they had to address any barriers during the interaction:

| French University | Drawback | Partner university | Drawback |
|--------------------------|-----------------|---------------------------|-----------------|
| (UCL ¹) | non à 71,4% | (UNAM) | non à 100% |
| (UCL ²) | non à 100% | (UERJ) | non à 100% |
| (UCL ³) | oui à 66,7% | (UNESP) | non à 100% |

Table 5: The existence of negative factors during interactions

During the exolingual exchange - in which the repertoire and proficiency of the participants are asymmetrical, since a participant is both the native and the learner of a language - many linguistic factors may interfere the interaction. In addition, the virtual context of interactions can add other barriers as well. Nevertheless, we note a considerable reduction in negative factors, previously predicted by beginner learners, at the expense of an increase in these same factors according to advanced learners. It should be noted, however, that there are no negative factors in interactions according to learners outside France.

Thus, the negative elements mentioned by students in France count as follows:

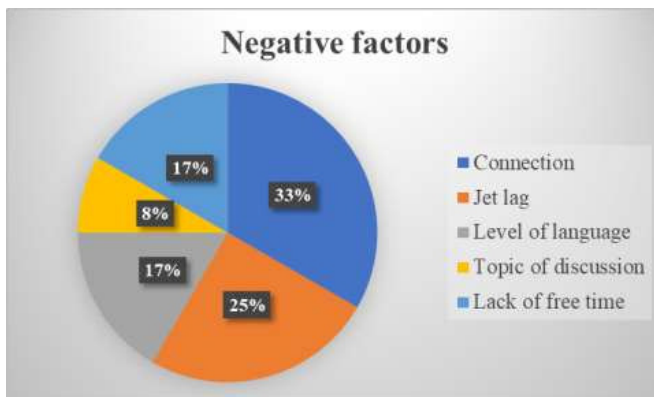


Figure 4: Negative factors cited by learners

As we can see, connection problems and the time difference between partner countries (remember: 7 am in relation to Mexico and 5 am in relation to Brazil) are the most mentioned disadvantages and are shared by beginners as well as advanced learners. It is relevant to underline that the level of language and the topic of discussion translate inconveniences strictly for beginner learners. Lack of free time is a problem for advanced students. On the other hand, characteristics such as shyness and apprehension are no longer mentioned by beginners.

Despite the above factors, each and every learner, considers that they have made progress in the language, either Spanish and Portuguese for those in France or French for those outside France. Furthermore, some learners in France notice that this exchange has made them work in French as well (we help each other and I also work in my mother tongue). Some of the progress we quoted from them include the following:

- *I learned to get by in a new language. I tried to make myself understood*
- *New words, new verbs, new turns of phrase. I also learned to be a little more spontaneous when I express myself orally.*
- *I have learned a lot for listening comprehension, vocabulary*
- *The differences between you and you, the pros, the cons, with you or only you. And especially the differences in cultures*
- *He sent me a nice video that shows me the differences of words in Spanish depending on the country or region (for example one word means dog in the south of Mexico, something else in the north, something else hot in Peru etc....). Something we don't have in English*
- *I learned Spanish expressions, vocabulary, and how the school system works in Mexico.*

- *How's school in Mexico, how's my partner, ...*
- *I learned a little bit about Mexican culture.*
- *I got some new vocabulary words...*
- *For example, I learned that the most famous writer in Mexico is Octavio Paz. I also learned that there was a very strong French influence in Mexico (because of the French colonization in the 1860s) especially in food and architecture. There are French bakeries and pastry shops in Mexico.*
- *Gestures to make yourself understood are universal*
- *When I can't say something, my correspondent helps me to formulate the sentence in Spanish and we repeat it gently together. In this way, I learn new vocabulary and build sentences better. She also teaches me the expressions that young Mexicans use a lot.*
- *I am more precise in my vocabulary*
- *The seasons, the use of accents in Spanish*
- *I think I'll be more comfortable speaking Portuguese and maybe more fluent.*
- *especially vocabulary and conjugation, pronunciation of certain words, etc.*
- *The difference between Portuguese PT and Portuguese BR*
- *To know more about Brazilian culture, to try to get by more spontaneously in this language, and a lot of good things.*
- *Vocabulary and listening comprehension*
- *To conjugate mostly in the first person, to talk about myself and specially to understand him.*
- *my pen pal taught me how to say high school, I learned some conjugations from the past tense or imperfect past tense.*
- *I've learned new terms and I'm pretty much back to comfort in the language.*
- *I learned a lot of vocabulary. I've improved a lot in sentence construction, I make sentences more easily.*
- *use of the past tense, more vocabulary and general culture*
- *Brazilian culture / to know Beatriz / some vocabulary words / to recognize their accent / their traditions / to make myself understood in a foreign language.*

Finally, the last question concerns advice on how to optimize the activity in order to make it more beneficial to their learning. As the answer to this question was optional, we find only 32 reactions. Below are the tips given:



Figure 5: Tips to improve the project

In figure 5, we can see that the majority of the advice related to increasing the number of interactions and developing a guide to better conduct interactions. The second most common suggestion was to wait for more vocabulary before starting interactions and to respect the 30 minutes per language. We consider this last point as isolated facts, as only these three learners refer to this non-compliance with one of the interaction instructions (see the pillars of this type of interactional activity in 2.0). Then there are those who advocate mixing languages. Only a few (5%) of the students say they would require the use of an online translator, to communicate also in writing and to have their mistakes corrected. The first two elements can already be practiced by the learner since there is no obstacle to this. On the other hand, the third translates another obstacle to the achievement of our activity, since each learner is supposed to help his or her partner to progress in the language and corrections are indeed part of the learning process, in our opinion.

Nevertheless, as predicted, twelve out of the 32 answers below express satisfaction, such as, for example, *it was perfect; nothing specific; nothing; it's fine like that; I don't have any other advice; No it's very good; Not really Not especially; I find the activity already very rewarding.*

So, after presenting the activity, outlining the learners' perspectives and the pragmatic results achieved through this interaction activity, let's move on to the discussing of the results.

16 | DISCUSSION

Taking a step back from the objective of the project, as well as from its pragmatic results, we can highlight two types of perceptions of the experience: those of beginner students and those of non-beginners. Reading the students' responses and then comparing those of beginners (remember that these are normally those who are in their first academic

year) with those of non-beginners, the discrepancy in certain elements has drawn our attention.

For example, the issue about how much time is dedicated to the activity doesn't seem to be an issue for the beginners but seems to be one for the non-beginners. Perhaps this is due to greater pressure on more advanced students than on beginners who are normally still discovering the academic world (remember that the language beginner is normally a university novice).

Conversely, while beginner learners show enthusiasm for the activity (as revealed by some comments such as, for example, "I only have positive expectations, learning the language, learning the culture, maybe I have a new friend or I would like to see my pen pal live but it's not possible, maybe I should think about taking notes more often during interactions"), advanced learners are more balanced. On the other hand, a non-degree student criticizes the non-observance of the timetables set by his Brazilian pen pal (It might be a good idea to fix in advance the times that both partners should respect).

The disturbing emotion "fear", "apprehension" and the equally unfavorable personality character "shyness" appear exclusively in the beginners' answers and only before the activity starts. These elements, which are a priori disturbing, were not present during the assessment of the activity. Would interactional practice have helped to combat these fears?

However, jet lag and connection problems were cited as disruptive factors shared by beginners and non-beginners alike, although we note that the former is a more disturbing factor for advanced students than for beginners. Students outside of France, on the other hand, rated the interaction as impeccable, although connection problems were mentioned by students in France. Therefore, we suppose that this activity, being optional for learners outside of France, may have provided them with an advantage in terms of learning FLE.

The fact of interacting, discussing and getting to know each other promotes openness to the other's culture and beyond that, promotes the recognition of each other (I think they experience the same things as [we as] students or I don't think [cultural differences] came in between because [we were in fact] so similar). In this sense, the adjective "enriching" is used by student groups to describe the moments of interaction.

On the other hand, none of the groups criticized replacing the traditional evaluation system (usually a pair-work dialogue, interview, or oral presentation) with interactional activity. On the contrary, the groups of students consider the activity helpful for a better practice of the language and, consequently, for a better progression in learning.

Analysis of the data tells us that the interactions do indeed fulfil the teacher's idealized role of promoting an alternative to the lack of time-space dedicated to language practice in FL classrooms.

In addition, the interaction with a native speaker of the FL studied by the learner gives us proof of a greater involvement of the learner with his or her learning (as we can see in the following answers: "you have to revise the course to be comfortable speaking";

“do not use a language translator”; “keep in touch with the correspondent to progress in Spanish in the long term”; “I will progress in listening comprehension and I will also learn new vocabulary”, among others). Thus, this activity seems to us to not only have set the seeds of motivation in the students, but also has pushed them to develop their autonomy to learn any other language or content.

17 | CONCLUSION

This article traces the path taken by our project which objective is to find an alternative to give more time and space to students of an FL to practice this language. Online interaction with native speakers of the language-culture in question seems to us to be the best option to motivate students not only to learn the language but also to facilitate the development of their intercultural competence and autonomy to learn. Autonomous students are aware of and involved in their own learning. The development of this autonomy will promote their progress in any field.

At first glance, the results show us that beginners are very fond of the possibility of being offered this type of interactive activity in the classroom. This unusual feeling quickly turns into enthusiasm for setting up this communicative task. Non-beginners, on the other hand, although they feel more concerned about the lack of time to carry out the language exchange, recognize how enriching this experience is. In fact, it is through this interaction that they can fully experience the other’s culture, familiarizing themselves with a world that is not their own through the eyes of their partner.

Finally, by agreeing to share their partner’s language-culture and becoming familiar with the activity, learners lower the veil of shyness, gradually developing the art of daring, expressing themselves and interacting in a language-culture other than their native language.

REFERENCES

Chiss J.-L., & Filliolet J. (1986) **Interaction pédagogique et didactique des langues** (de la classe de FLE à la classe de FLM). In: Langue française, n°70. Communication et enseignement, Michèle Verdelhan-Bourgade (dir.) pp. 87-97.

(Le) Centre national d’étude des systèmes scolaires (Cnesco). Langues Vivantes Étrangères. <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/> Degache, C., López Alonso, C. & Séré, A. (2007). **Échanges exolingues et interculturalité dans un environnement informatisé plurilingue**. *Lidil*, n° 36. pp. 93-118. <http://lidil.revues.org/index2473.html>

Gass, S. M. & Selinker, L. (2008) **Second language acquisition: an introductory course**, 3ème ed., New York : Routledge, 593 p.

Holec H. (1990) **Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre**. In *Mélanges pédagogiques*, In Mélanges Pédagogiques. Exposé présenté au congrès sur l'enseignement des langues organisé à Barcelone, les 27 et 28 février, 1er mars 1991.

_____(1979) **Prise en compte des besoins et apprentissage autodirigé**. In *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy II. pp. 49-64

Krashen, S. (1982) **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. University of Southern California, 202p.

Little, D. (1991). **Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik. Long, M. H. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. pp. 413-468, New York : Academic Press.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2020) **Les principes directeurs de l'apprentissage des langues**. <https://www.education.gouv.fr/cid21459/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues.html>

OpinionWay (Sondage) publié par APEL. **Le défi des langues étrangères, regards croisés parents-enseignants**. <https://fr.slideshare.net/contactOpinionWay/opinionway-pour-apel-le-dfi-des-langues-trangres-octobre-2015>.

Porcher, L. (2002) **Pour une identité plurielle**, Conférence inaugurale, Université d'automne Ouverture internationale et échanges : pour une pédagogie raisonnée des différences, CIEP/OFAJ, Sèvres.

Porquier, R. (1984) **Communication exolingue et apprentissage des langues**, in Py, B. (éd.) *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris, 17-47.

Telles, João Antonio. (2006) **Projeto Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos**. Projeto submetido à FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/ProjetoTeletandemBrasilTELLES2006.pdf>.

Vasseur, Marie-Thérèse. (1995) **Le rôle de l'interlocuteur natif dans l'interaction exolingue et l'apprentissage de la compréhension**. *Cahiers de praxématique* [En ligne], 25 | 1995, document 3, mis en ligne le 01 janvier 2015. <http://praxématique.revues.org/3083>

Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 159p.

CAPÍTULO 10

IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Data de aceite: 01/12/2020

Data da submissão: 26/08/2020

Eduardo Ottobelli Chielle

Universidade do Oeste de Santa Catarina, São Miguel do Oeste - SC, Brasil.
ORCID 0000-0003-3566-1258

Andreia Carla Liberalesso

Universidade do Oeste de Santa Catarina, São Miguel do Oeste - SC, Brasil.
ORCID 0000-0002-0562-5427

Clair Fátima Zacchi

Universidade do Oeste de Santa Catarina, São Miguel do Oeste - SC, Brasil.
ORCID 0000-0002-7227-6511

Ana Paula Ottobelli Chielle

Prefeitura Municipal de Vista Alegre, RS, Brasil.
ORCID 0000-0002-2453-335X

RESUMO: A pandemia de Covid-19 mudou o dia a dia das pessoas e de muitos setores da sociedade, dentre eles os universitários e as universidades. De uma hora para outra, e sem a possibilidade de fazer muito planejamento, milhares de instituições e estudantes precisaram adaptar suas rotinas para uma nova realidade. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo analisar indicadores categorizados em saúde e qualidade de vida; novas formas de estudar; e impactos e mudanças na de estudos e hábitos. Tratou-se de um estudo exploratório transversal, de abordagem quanti-qualitativa. Foi aplicado, eletronicamente, um

questionário com 32 perguntas fechadas para universitários de ambos os gêneros, diversas idades e cursos. Mais de 60% dos universitários disseram apresentar mudanças emocionais e mentais, sendo a sensação de isolamento, nervosismo, ansiedade e alterações alimentares, aspectos marcantes. Dificuldades no processo de aprender foram destacadas, embora com aprendizagem dos principais conceitos e o estudo remoto exigiu mais dedicação e esforço. A pandemia impactou significativamente na saúde e qualidade de vida, nas formas de estudar e trouxe mudanças na de estudos e hábitos dos universitários. As instituições educacionais precisam observar os comportamento e anseios de seus professores e acadêmicos e fornecer apoio para oportunamente reduzir os impactos da pandemia nesta população.

PALAVRAS - CHAVES: Pandemia, Corona vírus, Estudantes, Educação.

IMPACTS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT: The Covid-19 pandemic has changed the daily lives of people and many sectors of society, including university students and universities. All of a sudden, and without the possibility of doing much planning, thousands of institutions and students had to adapt their routines to a new reality. In this sense, this work aimed to analyze indicators categorized in health and quality of life; new ways of studying; and impacts and changes in routine / studies and habits. It was a cross-sectional exploratory study, with a quantitative and qualitative approach. A

questionnaire with 32 closed questions was applied electronically to university students of both genders, different ages and courses. More than 60% of university students said they had emotional and mental changes, with the feeling of isolation, nervousness, anxiety and dietary changes, marked aspects. Difficulties in the learning process were highlighted, although learning the main concepts and remote study required more dedication and effort. The pandemic had a significant impact on health and quality of life, on the ways of studying and brought changes in the routine / studies and habits of university students. Educational institutions need to observe the behavior and desires of their teachers and academics and provide support to timely and reduce the impacts of the pandemic on this population.

KEYWORDS: Pandemic, Corona virus, Students, Education.

1 | INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2020, a World Health Organization (WHO) declarou a infecção por coronavírus (SARS-CoV-2) como uma patologia de emergência clínica e preocupação em saúde pública. A doença provocada pelo SARS-CoV-2, a COVID-19 foi identificada, pela primeira vez, em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, e em pouco tempo se alastrou pelo mundo (WHO, 2020a). No Brasil, mais especificamente em São Paulo, no dia 26 de fevereiro, foi identificado o primeiro caso e, a partir disso, inúmeros suspeitos começaram a ser monitorados e testados, ocorrendo uma elevação rápida de suspeitos e casos confirmados. Os dados do Ministério da Saúde indicam que o Brasil possui um número preocupante de casos confirmados associado a um grande número de mortes (Ministério da Saúde, 2020).

No sentido de minimizar os efeitos da pandemia, a WHO, o Ministério da Saúde, instituições médico-sanitárias e governantes têm feito várias publicações e recomendações à população para que sejam adotados comportamentos e realizadas atividades que permitam reduzir a transmissão como, o isolamento social e medidas sanitárias de higienização. Nesta mesma linha, em todo o país, foi estabelecido o fechamento das escolas e universidades, transformando o ensino presencial em um ensino mediado por tecnologias ou outras formas de aprendizagem (Ministério da saúde, 2020; WHO, 2020b)

Neste contexto, para manter os calendários acadêmicos, por meio de ferramentas digitais, inúmeros obstáculos foram encontrados e, ao longo das atividades, foram adaptados e corrigidos. Com efeito, boa parte dos estudantes, em muitas universidades, moram no campo ou em pequenas cidades em que a democratização digital ainda não é uma realidade. Outra parte expressiva do corpo discente é de baixa renda e não possui computadores ou acesso à internet fora dos *campi*. Além disso, as universidades enfrentaram a inabilidade de professores em lidar com tecnologias; dificuldades de adaptação do conteúdo teórico e teórico-prático para o formato de aula remota; resistência dos acadêmicos a nova metodologia; dificuldades financeiras e inadimplência, no caso das universidades particulares (DIAS e PINTO, 2020).

Estamos vivendo hoje uma situação de muitas incertezas e medo. A pandemia faz com que grande parte das nossas expectativas, projetos e previsões sejam questionadas, gerando a insegurança em relação ao futuro. Os estudantes, além do medo compartilhado com a sociedade, veem também a mudança no fluxo das aulas (interrupções, férias antecipadas, novas modalidades de ensino), que gera uma maior apreensão em relação a um futuro acadêmico e profissional que estava em construção. Estes fatores podem servir como gatilho para o abalo na saúde mental desse grupo (CIFUENTES-FAURA, 2020).

A pandemia da Covid-19, adquiriu proporções mundiais, cujos impactos econômicos, sociais e de saúde pública são, até a presente data, incalculáveis. Dentre os diversos impasses gerados nessa crise mundial está a temática da saúde mental dos indivíduos durante o período de isolamento social, os prejuízos econômicos gerados e a influência que todo este processo tem gerado na vida das pessoas e especialmente na vida de acadêmicos universitários (SCHMIDT, et al., 2020)

Neste sentido, este estudo procurou investigar os impactos da pandemia do Covid-19 em estudantes universitários, nos mais diversos sentidos, propiciando conhecer melhor a realidade da população acadêmica, neste momento diferenciado, e a partir disso fornecer subsídios para estabelecer estratégias que possam auxiliar e amenizar a situação, bem como traçar medidas para o seu aperfeiçoamento e fortalecimento.

2 | METODOLOGIA

Tratou-se de um estudo exploratório transversal, de abordagem quanti-qualitativa. A coleta de dados ocorreu entre os meses de maio e junho de 2020, com acadêmicos maiores de 17 anos, dos sexos feminino e masculino, do primeiro ao último ano de todos os cursos de graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de São Miguel do Oeste, os quais foram convidados a participar de forma voluntária.

Para avaliação dos impactos da pandemia da Covid-19, utilizou-se um questionário genérico elaborado pelos pesquisadores. O instrumento foi composto por 32 perguntas fechadas, realizado no Google Forms e encaminhado eletronicamente para todos os acadêmicos do campus. O questionário foi categorizado em saúde e qualidade de vida; novas formas de estudar; impactos e mudanças na rotina/estudos e hábitos. Não houve a identificação pessoal nas respostas. Após o retorno do questionário, os pesquisadores analisaram de forma descritiva os dados e traçaram gráficos e tabelas para melhor apresentação dos dados. Para o desenvolvimento da pesquisa foram seguidos os procedimentos éticos reconhecidos pela comunidade acadêmica.

3 | RESULTADOS

O questionário foi respondido por 769 estudantes. Houve predominância do público feminino (72,8%) e com idade predominante entre 18 e 22 anos (72%). A maioria mora com os pais e o núcleo familiar é composto de 2 a 4 membros. A pesquisa indicou que 65,7% dos estudantes aliam estudo e trabalho. Dados que chamam a atenção é que 49,4% residem com pessoas que se enquadram no grupo de risco. Em relação aos cuidados a Covid-19, 68,7% fizeram/fazem restrição a contatos físicos; 25,5% tomaram todos os cuidados, mas continuaram a rotina com um pouco de dificuldade (46,3%); com dificuldade moderada 28,9% e 19,4% com muita dificuldade. O I fator que mais preocupa os estudantes, neste período de pandemia, é alguém da família adoecer – 78,4%.

O estudo aponta ainda que os maiores impactos estão relacionados à saúde e qualidade de vida; para 71,7%, a pandemia provocou mudanças, conforme mostra a tabela 1.

| Parâmetro avaliado | Porcentagem |
|--|-------------|
| Mudanças no estado emocional | 65,4% |
| Mudanças no estado mental | 60,7% |
| Qualidade do sono | 47,9% |
| Sentiram-se tristes e deprimidos muitas vezes | 45,1 |
| Sentiram-se isolados | 58,4% |
| Sentiram-se nervosos e ansiosos | 51,5% |
| Não se preocuparam com alimentação/dieta equilibrada | 58,1% |
| Não praticaram atividade física | 41% |
| Praticaram pouca atividade física | 37,7% |

Tabela 1: Impactos da Covid-19 relacionados à saúde e à qualidade de vida

Os dados foram analisados de forma descritiva e expressos em porcentagem.

Em relação aos estudos, neste período de pandemia, 44,5% dos estudantes afirmaram que mesmo com dificuldades ocorreu aprendizagem dos principais conceitos do componente curricular e, para 28,9%, aprenderam, mas foi insuficiente (Figura 1).

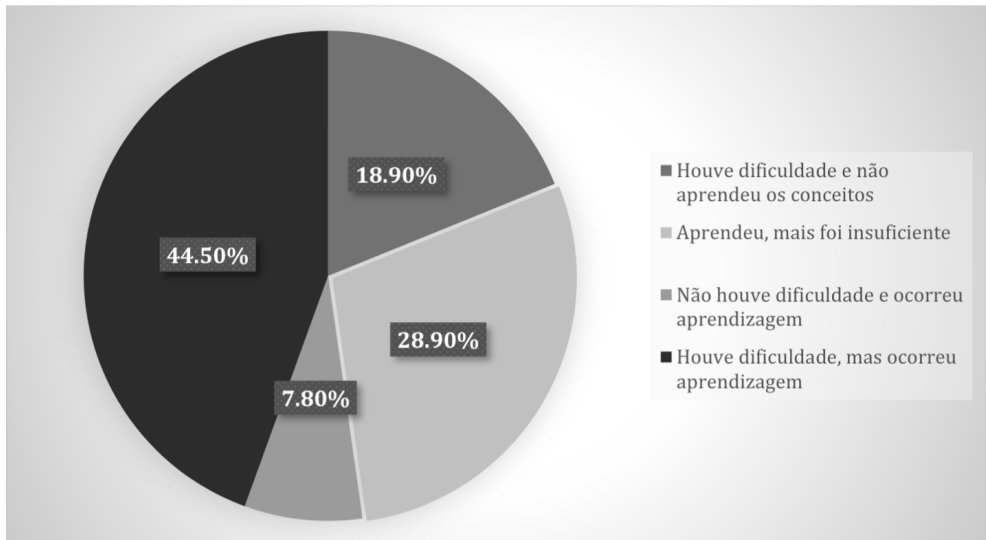


Figura 1: Aprendizagem de conceitos em relação as aulas mediadas por tecnologia

Os dados foram analisados de forma descritiva e expressos em porcentagem.

Considerando as metodologias e instrumentos possíveis e usados, durante a pandemia, para 71,1% foram bons e contribuíram para a aprendizagem; 74% indicam que as aulas remotas, incluindo instrumentos e metodologias, exigiram mais e apontaram para a necessidade de mais esforço e dedicação do estudante. Para 15%, não houve diferença significativa e, por isso, esforço e dedicação de sua parte ocorreram como sempre, figuras 2 e 3. Observou-se que no período de pandemia, 64,1% usaram/usam mais de 4 horas por dia ferramentas digitais (computador, tablet, notebook ou smartphone).

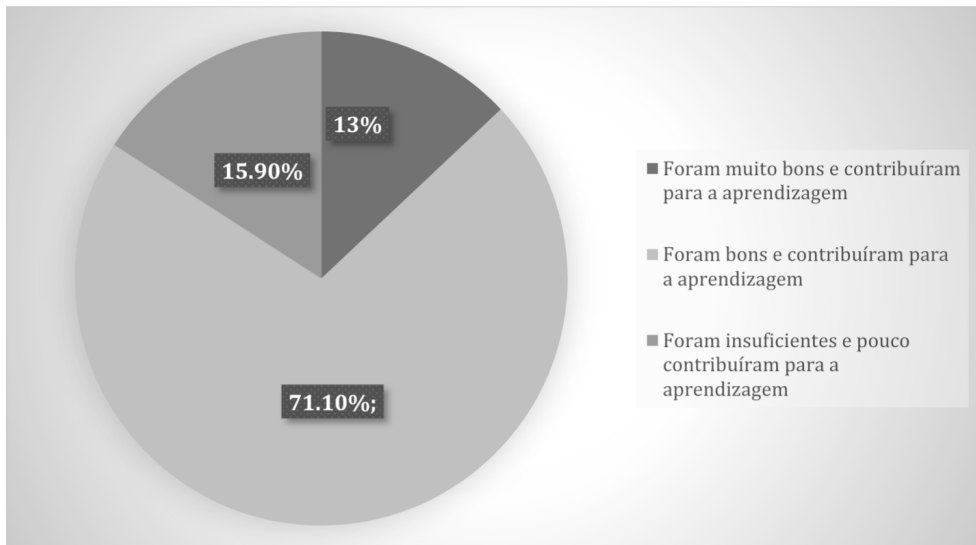


Figura 2: Avaliação dos instrumentos e metodologias usados pelos professores para as aulas remotas.

Os dados foram analisados de forma descritiva e expressos em porcentagem.

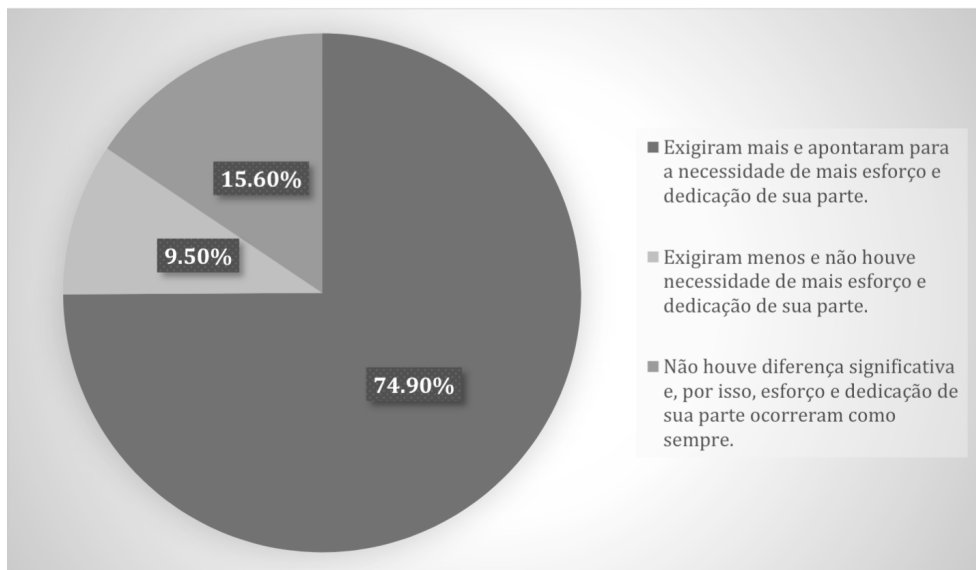


Figura 3: Avaliação da exigência das aulas, instrumentos e metodologias em formato remoto.

Os dados foram analisados de forma descritiva e expressos em porcentagem.

4 | DISCUSSÃO

A pandemia de coronavírus afetou os sistemas educacionais em todo o mundo, levando ao fechamento generalizado de universidades e faculdades, e vem influenciando drasticamente no modo de vida de toda a população. As medidas de distanciamento físico/social geram efeitos adversos na saúde das pessoas, sejam por razões sociais, econômicas ou familiares. Este estudo teve como objetivo avaliar os impactos da pandemia da Covid-19 na saúde e qualidade de vida, formas/rotinas de estudar e hábitos de vida de universitários.

Importante destaque na análise se refere à perturbação psicológica (ansiedade e estresse) gerada pelo período pandêmico. Mais de 60% dos pesquisados afirmaram mudanças nos estados emocionais e mentais, dados semelhantes foram observados em estudos internacionais que analisaram o efeito psicológico da Covid-19 e de outras pandemias (Wang et al., 2020; Weiss & Murdoch, 2020). As medidas de distanciamento e isolamento social; a intensa transmissão de informações pelos meios de comunicação; a contabilização e o aumento diário de casos confirmados e de óbitos; o afastamento das rotinas são aspectos que contribuem para gerar ansiedade, estresse, depressão (Weiss & Murdoch, 2020; Zhou et al., 2020).

As incertezas sobre como controlar a doença e sobre sua gravidade, além da imprevisibilidade acerca do tempo de duração da pandemia e dos seus desdobramentos, caracterizam-se como fatores de risco à saúde mental da população geral (Zandifar & Badrfam, 2020). Esse cenário parece agravado também pela difusão de mitos e informações equivocadas sobre a infecção e as medidas de prevenção, assim como pela dificuldade da população em compreender as orientações das autoridades sanitárias (Bao et al., 2020).

Ademais, medidas como isolamento de casos suspeitos; fechamento de escolas e universidades; distanciamento social de idosos e outros grupos de risco, bem como quarentena, acabam por provocar diminuição das conexões face a face e das interações sociais rotineiras, o que também pode consistir em um estressor importante nesse período (Brooks et al., 2020). Os dados mostrados, evidenciaram que grande parcela dos universitários encontra-se nervosa e ansiosa, com sensação de isolamento, mudança na qualidade do sono e com sensação de tristeza e depressão. Associado a isso, os estudantes relataram pouco cuidado com uma alimentação equilibrada e prática de atividades física, fatores que contribuem para o desenvolvimento de comorbidades emocionais e mentais. Cabe ressaltar, que a ansiedade em relação à saúde também pode provocar interpretações equivocadas das sensações corporais, fazendo com que as pessoas as confundam com sinais da doença e se dirijam desnecessariamente a serviços hospitalares, conforme ocorreu na pandemia de influenza H1N1, em 2009 (Asmundson & Taylor, 2020).

Wang et al., 2020, destacaram que 75,2% dos respondentes referiram medo de que seus familiares contraíssem a doença. Em proporção semelhante nossos dados mostraram que 78,4% dos universitários têm o mesmo receio. A preocupação de algum familiar adoecer

está entre os principais geradores de preocupação e ansiedade na população universitária. Especialmente porque o estudo mostrou que quase a metade dos universitários reside com pelo menos uma pessoa que se enquadra nos grupos de risco.

Considerando os aspectos educacionais, a pandemia trouxe drásticas mudanças no modo de ensinar e aprender para todos os professores e estudantes. Os universitários, de forma geral, foram lançados da noite para o dia no estudo remoto, mediadas por tecnologias. Da mesma forma, os professores tiveram que adaptar suas aulas e metodologias para uma nova realidade com momentos síncronos e assíncronos em plataformas de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, 44,5% dos estudantes afirmaram que apresentaram dificuldades no processo, mas que os principais conceitos dos componentes curriculares foram apreendidos. Uma significativa parcela dos universitários enfatiza que tiveram dificuldades e que não aprenderam os principais conceitos dos componentes. Essa realidade também foi verificada, conforme publicação da Revista Ensino Superior, com dados coletados nos EUA. Um estudo feito com quase 1.300 estudantes pelo fornecedor on-line de preparação para exames OneClass, “Mais de 75% dos estudantes disseram que não acham que estão recebendo uma experiência de aprendizado de qualidade”. Em outra pesquisa, com 14.000 estudantes, realizada no início de abril, pelo site niche.com, que classifica escolas e faculdades, “67% disseram que não consideravam as aulas on-line tão eficazes quanto as presenciais” (MARCUS, 2020)

A pandemia ressaltou as dificuldades digitais de muitos universitários, e não só dos chamados excluídos digitais, sem acesso a internet de qualidade, mas dificuldades de organização para estudo, autonomia, ambiente favorável. Via de regra, agiu-se como diante de uma catástrofe, pois é exatamente disso que se trata (UNESCO, 2020). Sem aviso prévio, os *campi* foram fechando, um a um. Uma grande parte das universidades, especialmente as públicas, decretou de início a suspensão das atividades, enquanto as privadas, que já possuíam plataformas como o *Moodle*, ferramenta bastante difundida no Brasil, continuaram suas aulas e passaram a aperfeiçoar seus servidores e seus professores para a nova realidade. Depois do caos dos primeiros dias, seguiu-se uma certa calma, mas o aparente silêncio das salas de aula, nos prédios das universidades, escondia um agito frenético no mundo virtual.

Os acadêmicos pesquisados afirmaram que os instrumentos e ferramentas usados para as aulas remotas foram bons e contribuíram para aprendizagem e que as metodologias empregadas para a aprendizagem e interação com colegas e professores exigiram mais e apontaram para a necessidade de mais esforços e dedicação.

Esse feito inédito na história da humanidade, tomou forma, transformou-se para adaptar-se ao funcionamento remoto, para servir aos seus estudantes confinados em suas residências. Notou-se também a multiplicação de eventos *on-line*, o que mostra que não

são apenas as aulas que se moveram para o ambiente virtual, mas, sim, tudo o que adentra o ensino superior, atividades de extensão, muitas aulas práticas e estágios curriculares.

Neste contexto, vivemos em tempos de exceção e esses tempos exigem, em alguma medida, a reinvenção da educação. É preciso que professores, alunos, universidades e escolas se reinventem, experimentem, tenham coragem de criar, de romper com certezas presumidas e verdades pressupostas. O momento nos oportuniza conhecer recursos tecnológicos que são oportunos para projetarmos o futuro que vai mobilizar de maneira inteligente as ferramentas e plataformas da internet.

No entanto, o momento pede que as instituições educacionais fiquem atentas ao comportamento e anseio de seus professores e acadêmicos e, para além de trabalhar conteúdos teóricos, práticos e desenvolver habilidades e competências, atentem para a saúde emocional dos sujeitos envolvidos e forneçam apoio para que as respostas subsequentes, possam ser oportunamente asseguradas e possam reduzir os impactos da pandemia. Nesse sentido, como muito bem apontou o estudo, investigou e verificou que, dentre os impactos da pandemia da Covid-19 em estudantes universitários, a saúde mental e emocional merece um cuidado exclusivo, seja no retorno desses estudantes para os espaços físicos seja em suas casas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse estudo sugerem que a pandemia de Covid-19 impactou significativamente na saúde e qualidade de vida, nas formas de estudar e de ser e trouxe mudanças na rotina de estudos e hábitos dos universitários. Reforça-se a importância de continuar a investigar o tema, para que se verifiquem os mecanismos e reações subjacentes a um período de vida tão atípico e desafiante. As universidades precisam estar compenetradas e dispor de intervenções alinhadas às necessidades do contexto de seus acadêmicos, considerando as características da população atingida pela Covid-19 e, em particular, de pessoas e grupos em maior vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, é preciso atenção e cuidados específicos para as reações e sintomas psicopatológicos que possam acometer os estudantes, uma vez que o estudo alerta para isso. Entende-se que, embora imponha desafios adicionais à atuação de professores e acadêmicos, no Brasil e no mundo, a pandemia do novo coronavírus pode contribuir para o aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e da extensão. As universidades aprenderam e estão aprendendo a fazer esse tripé de um novo jeito, mostrando sua capacidade para situações novas e que requerem uma postura de quem faz essas atividades, olhando para a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Todos os autores da pesquisa contribuíram na problematização e conceituação, materiais e métodos, análise e elaboração dos resultados, redação.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem todos os acadêmicos que se disponibilizaram eletronicamente a responder o questionário.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não haver conflito de interesse.

REFERÊNCIAS

ASMUNDSON, G. J. G., & TAYLOR, S. Coronaphobia: fear and the 2019-nCoV outbreak. **Journal of Anxiety Disorders**, 70, 102196, 2020. <http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102196>

BAO, Y., SUN, Y., MENG, S., SHI, J., & LU, L. 2019-nCoV epidemic: address mental health care to empower society. **The Lancet**, 395(10224), e37-e38, 2020. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30309-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30309-3)

BROOKS, S. K., WEBSTER, R. K., SMITH, L. E., WOODLAND, L., WESSELY, S., GREENBERG, N., & RUBIN, G. J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**, 395(10227), 912-920, 2020. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

CIFUENTES-FAURA, J. Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, v. 9, n. 3e, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216/12089>. Acesso em: 10 jun. 2020

DIAS, E. ; PINTO, F. C. F. P. A Educação e a Covid-19. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. vol.28 no.108 Rio de Janeiro Jul./Sept. 2020 <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001>

MARCUS, J. O coronavírus vai alterar para sempre a experiência da faculdade? **The Hechinger Report**. 25 de junho de 2020. disponível em <https://revistaensinosuperior.com.br/coronavirus-faculdade-eua/> Acesso em: 10 jun. 2020

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portal do COVID-19, **Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS/MS)**. <https://covid.saude.gov.br/>, acesso em 01 de julho de 2020.

SCHMIDT, B; CREPALDI, M. A.; BOLZE, S. D. A.; NEIVA-SILVA, L.; DEMENECH, L. M. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estud. psicol.** I Campinas I 37 I e200063. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: **Unesco**, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 12 jun. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2020a). Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak. **World Health Organization**. Geneva: Author. Disponível em: [from https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf). Acesso em 01 de junho de 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2020b). Coronavirus disease 2019: situation Report-46. **World Health Organization**. Geneva. Disponível em https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200306-sitrep-46-covid-19.pdf?sfvrsn=96b04adf_2. Acesso em 01 de junho de 2020.

WANG, C., PAN, R., WAN, X., TAN, Y., XU, L., & HO, C. Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729, 2020. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17051729>

WEISS, P., & MURDOCH, D. R. Clinical course and mortality risk of severe COVID-19. *The Lancet*, 395(1022), 1014-1015, 2020. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30633](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30633)

ZANDIFAR, A., & BADRFAM, R. Iranian mental health during the COVID-19 epidemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 101990, 2020. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101990>

ZHOU, F., YU, T., DU, R., FAN, G., LIU, Y., LIU, Z., CAO, BIN. Clinical course and risk factors for mortality of adult inpatients with COVID-19 in Wuhan, China: a retrospective cohort study. *The Lancet*, 395(10229), 1054-1062, 2020. [http:// dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30566-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30566-3)

CAPÍTULO 11

O ENSINO DE ARTES NA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E AS PERSPECTIVAS FUTURAS

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 07/11/2020

Taiele Pinheiro da Silva de Miranda Peçanha

Universidade Federal do Espírito Santo

Lucio Marques Peçanha

Instituto Federal do Espírito Santo

RESUMO: Este artigo buscou verificar, através de uma revisão de literatura, quais são as principais implicações e desafios para o ensino de arte na pandemia e também como será ensinar após a COVID-19 ser controlada. Foi realizado um estudo exploratório, de natureza qualitativa, com análise de artigos científicos publicados em periódicos nos idiomas português e inglês. Os resultados demonstraram que o mundo foi pego de surpresa com um vírus mortal e assustador, capaz de fechar escolas, grandes corporações e até fronteiras de países, no intuito claro de evitar maior proliferação, enquanto não se sabe de uma cura. O ensino de arte e demais disciplinas foi amplamente impactado. Disciplinas que demandam a realização de atividades práticas e orientação constante tiveram que ser convertidas em aulas online sem a possibilidade de contato humano e com forte impacto no esclarecimento de dúvidas e verificação adequada de aprendizagem. Quando se considera as condições desiguais de diversos estudantes ao redor do mundo em termos de acesso a internet e recursos materiais necessários a situação torna-se ainda mais

complexa. O futuro nos reserva o retorno as atividades presenciais, mas o ensino online não deve ser deixado de lado pelas instituições, que devem estabelecer cada vez mais um modelo híbrido de ensino. Cabe ao profissional de arte buscar estabelecer a relevância e necessidade das atividades práticas, mas não ficar alienado ao que está ao seu redor, sendo necessário que busque se atualizar e verificar práticas que podem ser adotadas utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. O novo normal não deve ser fácil, muitas dúvidas ficarão no ar por bastante tempo, mas a arte estará pronta para retratar tudo que vier a acontecer.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, coronavírus, ensino, novo normal, desafios.

ARTS TEACHING IN THE CORONAVIRUS PANDEMIC AND FUTURE PERSPECTIVES

ABSTRACT: This article sought to verify, through a literature review, what are the main implications and challenges for teaching art in the pandemic and also what it will be like to teach after COVID-19 is controlled. An exploratory study of a qualitative nature was carried out, with analysis of scientific articles published in journals in Portuguese and English. The results showed that the world was taken by surprise with a deadly and frightening virus, capable of closing schools, large corporations and even country borders, in the clear intention of preventing further proliferation, while a cure is not known. The teaching of art and other disciplines was largely impacted. Courses that demand the realization of practical activities

and constant guidance had to be converted into online classes without the possibility of human contact and with a strong impact in clarifying doubts and proper learning verification. When considering the unequal conditions of different students around the world in terms of access to the internet and necessary material resources, the situation becomes even more complex. The future holds for us the return to face-to-face activities, but online education must not be left aside by institutions, which must increasingly establish a hybrid teaching model. It is up to the art professional to seek to establish the relevance and need for practical activities, but not to be alienated from what is around him, and it is necessary to seek to update himself and verify practices that can be adopted using the available technological resources. The new normal should not be easy, many doubts will remain in the air for a long time, but the art will be ready to portray everything that happens.

KEYWORDS: Art, coronavirus, teaching, new normal, challenges.

1 | INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pela COVID-19 – nome técnico dado ao novo coronavírus – levou ao fechamento de escolas e conduziu a uma mudança do modelo tradicional de ensino para o modelo online, ou, como apontado por Marshall, Shannon e Love (2020), em alguns casos a um modelo híbrido com instruções suplementares online a partir do envio de materiais de estudo impressos aos estudantes que não dispunham de acesso à internet.

O trabalho de ensinar nunca foi tão desafiador. Aceitar esse desafio e encarar uma pandemia no processo é algo que além de dificultar o desenvolvimento das atividades, coloca em situação delicada o aprendizado de toda uma geração. Carvalho, Gottardi e Souza (2020, p. 3), apontam que “estamos em meio a uma pandemia, em meio a um momento no qual todos os docentes são convocados a repensar a escola e os processos de ensinar e de aprender”.

O modelo de ensino tradicional, com interações regulares entre educador e educando teve de ser convertido em um modelo online, no qual o contato fica muito limitado e a verificação da aprendizagem dos conteúdos prejudicada. Carvalho, Gottardi e Souza (2020, p. 3), dizem que

Estamos, assim, em meio a perguntas, e elas invadem nosso cotidiano docente. O caminho aponta incertezas e desafios, diante do que compreendemos sobre subjetividade, sobre o corpo na escola e no ensino da arte. Frente às construções teóricas e nossas elucubrações, desenvolvemos um ato de escrita que venha elucidar ações em apropriações urgentes, de [re]existência, para aquilo que tratamos como arte educação no ensino da arte.

Todos tiveram que se reinventar e de forma emergencial. O estudo de arte que requer uma quantidade considerável de práticas para que seja efetivo fica ainda mais comprometido, haja vista que o distanciamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus, impede o acompanhamento e direcionamento das ações dos estudantes.

Ovcharenko (et al., 2020) aponta que a situação problemática gerada pelo novo coronavírus é especialmente elevada na educação artística, pelo fato de a educação artística ocorrer em uma forma prática individual de educação.

Algumas das artes mais poderosas do mundo foram feitas em resposta a uma crise, e a arte a educação tem sido frequentemente valorizada em resposta a uma crise. Independentemente de desastres naturais, devastação social ou doenças, a arte continuará a ser ensinada. Contudo, refletir sobre as maneiras como o COVID-19 influenciou a educação artística deve mudar a forma como a arte é ensinada no futuro. (FREEDMAN e ESCAÑO, 2020, p. 27)

Este estudo pretende verificar, através de uma revisão de literatura, quais são as principais implicações e desafios para o ensino de arte na pandemia e também como será ensinar após a COVID-19 ser controlada. Ainda existem poucos trabalhos publicados que possam auxiliar nessa análise.

Por isso a metodologia desse estudo pode ser caracterizada como exploratória, já que busca identificar e sintetizar conhecimentos de assunto pouco discutido no meio acadêmico. Ele possui natureza qualitativa e foi desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica. Os dados foram obtidos a partir da base de dados do Portal de Periódicos Capes e também do Google Acadêmico.

Após filtragem dos artigos para verificação da relevância do seu conteúdo com o tema da pesquisa foi identificado apenas um artigo em português que tratava da temática específica do ensino de artes e pandemia, além de artigos relacionados ao ensino da arte e seus desafios antes da pandemia. Foram encontrados ainda sete artigos em língua inglesa que eram alinhados ao tema da pesquisa, relacionando o ensino de arte e a pandemia. Todos esses artigos foram analisados e os principais resultados obtidos nessa revisão de literatura são apresentados nos capítulos subsequentes.

2 | ESTUDO REMOTO E SUAS IMPLICAÇÕES

Vivemos tempos de desespero. Freedman e Escaño (2020) trazem a difícil realidade de que a atual pandemia matou milhares de pessoas ao redor do mundo e prejudicou muitas pessoas fisicamente, emocionalmente e financeiramente, devido a seus efeitos. Ela revelou as fraquezas de lideranças políticas e econômicas ao redor do globo e causou o “fechamento” de fronteiras de países e isolamento social entre pessoas de uma mesma região. E tem escolas fechadas, museus e centros de arte. O ensino de arte também está fechado?

Os autores que certamente não, que o ensino de arte apenas mudou de terreno. Ao contrário das atividades físicas espaços de instituições públicas, a arte-educação não parou quando as portas se fecharam. Ela continua por meio de formas alternativas de mediação, como a digital, que respeita o distanciamento social, mas ficando em casa. (FREEDMAN e ESCAÑO, 2020). Kini-Singh (2020), diz que como isso afetará a qualidade,

consistência e eficácia da educação, e superar as lacunas de igualdade daqui para frente ainda está para ser visto.

A pandemia do novo coronavírus impôs desafios a todos os envolvidos com educação. De acordo com Marshall, Shannon e Love (2020), muitos dos desafios enfrentados por professores que deliberadamente escolhem atuar com educação à distância (EaD) em circunstâncias normais provavelmente serão muito maiores em uma situação de emergência, como o COVID-19.

Nesse cenário, conforme Kini-Singh (2020), escolas e universidades, que historicamente sempre optaram por adotar meios tradicionais de aprendizagem na forma de educação presencial, tiveram que mudar de salas de aula físicas para virtuais. Ou seja, de repente, o ônus de fornecer a infraestrutura para o acesso à aprendizagem mudou do provedor para o consumidor.

Esta drástica alteração estrutural, indo de um ambiente social de interação para o ambiente virtual de aprendizagem impactou todos os interessados nesse processo – estudantes, profissionais da educação e instituições de ensino – passando repentinamente a ser adotado como via de regra durante praticamente todo o ano letivo um modelo online de aprendizagem, em diversos países em todos os continentes.

Marshall, Shannon e Love (2020), dizem que o que aconteceu no caso da COVID-19 não foi uma transição comum, e o que ocorreu não foi a instrução online em si, como se tem em um curso programado pedagogicamente para ser no formato EaD – sendo mais adequado classificar esse modelo como ensino remoto de emergência (ERE), por ser uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise.

As instituições de ensino foram forçadas a repensar e reavaliar sua postura sobre educação online e sobre o potencial do ensino à distância. Kini-Singh (2020), enfatiza que até a pandemia esse modelo de ensino era oferecido apenas por universidades abertas ou era limitado a essas áreas disciplinares onde a avaliação online era mais fácil por meio de uma série de questionários impessoais ou tarefas avaliadas por colegas, com interações professor-aluno limitadas.

Muitos professores consideram o ensino on-line gratificante, no entanto, Marshall, Shannon e Love (2020) chamam a atenção para o fato de que aqueles que são novos nesse método tendem a relatar que precisam lidar com cargas de trabalho maiores e uma variedade de desafios relacionados ao uso da tecnologia, comunicação com os alunos, organização de sessões síncronas e avaliação dos resultados dos alunos.

“Há valores e sentidos que só podem ser expressos por qualidades imediatamente visíveis e audíveis, e perguntar o que eles significam em termos de algo que possa ser posto em palavras é negar sua existência distinta” (DEWAY, 2010, p. 167)

As artes nesse contexto de pandemia, e também na subsequente jornada histórica que já temos no horizonte, deve propiciar uma transformação de vanguarda, como tantas outras vezes. (FREEDMAN e ESCAÑO, 2020). Educadores nas artes e cultura visual, agora como antes, têm a tarefa de se posicionar na educação como uma ferramenta para a mudança social, promovendo a cooperação sobre a competição, compreendendo e garantindo que a natureza e a sociedade mantenham um caráter de solidariedade.

3 I DESAFIOS DO ENSINO DA ARTE REMOTAMENTE

Não faltam críticas a essa mudança rápida e forçada para o aprendizado online. Kini-Singh (2020), diz que sem dúvida, existem questões críticas que precisam ser consideradas antes de adotar a aprendizagem digital apressadamente, soluções que podem prejudicar a entrega de soluções de boa qualidade, consistentes e acessíveis.

A começar pela dificuldade de acesso que muitos estudantes possuem em diversos locais do mundo. Não é passível se fazer educação de qualidade com igualdade, se o acesso é tão desigual. Pensar no bem coletivo e permitir que todos os estudantes tenham acesso aos meios digitais é o mínimo necessário para que se possa ensinar.

Marshall, Shannon e Love (2020), apontam que na pesquisa que desenvolveram com professores de artes que atuam nesse cenário de pandemia, vários professores relataram que, mesmo quando seus alunos tinham acesso à tecnologia, à Internet e a outros suprimentos como lápis, muitas vezes não tinham os materiais de arte necessários para participar dos tipos de atividades de ensino que normalmente atribuíam.

Kini-Singh (2020), aponta que com um mundo cada vez mais dependente de tecnologia e infraestrutura, estudantes de arte podem se sentir dificuldade em aprender o assunto quando os recursos institucionais e as ferramentas não estão acessíveis para eles.

A arte ensina aos estudantes que pequenas diferenças podem gerar grandes efeitos. Como apontam Selkrig, Coleman e MacDonald (2020, p.4),

Todos nós podemos nos lembrar de nossas experiências na criação de uma maravilhosa pintura colorida onde apenas adicionamos um pouco de preto demais à nossa paleta e tudo vira sujeira, ou aquele momento mágico adicionando um pouco de branco a uma cor em nosso papel e instantaneamente o objeto ganha vida, criando um ilusão brilhante. Da mesma forma, todos nós sabemos que pequena diferença quando estamos desenhando e pressionamos também com o lápis e rasgamos o papel ou fazemos uma marca que é muito mais pronunciada do que tínhamos a intenção e, em seguida, impactaremos toda a composição. Nosso ensino e aprendizagem nas artes fazem essas pequenas diferenças que têm letamentos e conhecimentos duradouros que são usados a cada dia. P.4

A alfabetização visual, de acordo com Ekoç (2020) é uma das habilidades do século XXI que os alunos dominaram melhor. Os adolescentes de hoje se deparam com elementos visuais com maior frequência em uma ampla variedade de contextos, de sites a jogos de

computador em sua vida diária, no entanto é importante considerar que estarem expostos a um volume de material visual elevado não significa que sejam visualmente alfabetizados.

A situação em que nos encontramos demonstra por que uma abordagem de cultura visual é essencial para o ensino de arte. Freedman e Escaño (2020), destacam que agora estamos imersos em uma educação artística que revela por que ênfase na gama de habilidades, conceitos e materiais das artes visuais é essencial.

Isso se configura como um desafio para que apreciemos mais completamente as possibilidades de aprendizagem digital e, ainda, mais articule deliberadamente os benefícios da orientação face a face com base na experiência.

Em sentido geral, Ekoç (2020) diz que habilidades de alfabetização visual podem ser aprendidos e praticados a partir da análise de fotografias, obras de arte, mapas, gráficos, etc, na educação formal. A partir desses ensinamentos, as pessoas podem aprender a interpretar imagens. Esse aprendizado é fundamental para as pessoas melhorarem sua capacidade de comunicação e deveria ser muito mais valorizado e incentivado no ambiente escolar.

Em suma, para preparar e/ou desenvolver bem suas aulas, o professor que trabalha com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida podem auxiliar na diversificação sensível e cognitiva destes. Nessa concepção, se quisermos contribuir para o desenvolvimento de potencialidades do aluno, devemos planejar e orientar as atividades pedagógicas de maneira a ajudá-lo a aprender a ver, a olhar, ouvir, tocar, sentir, comparar os elementos presentes em seu mundo, tanto os da natureza como também as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.31)

O que pode ser menos facilmente substituído pela instrução online é a qualidade essencial da orientação especializada e mentoria. Segundo Freedman e Escaño (2020), o ensino de arte em casa tende a ser orientado por adultos que podem não ter habilidade com este campo de estudo. Os alunos que desejam orientação em artes visuais muitas vezes acabam tendo que guiarem a si próprios e a seus pares, usando todos os materiais que tenha a sua disposição.

Atividades relacionadas às artes, conforme Ekoç (2020), podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos, liberando a imaginação, validando diversas perspectivas e desbloqueando o potencial para uma expressão mais pessoal e criativa.

É papel dos professores garantir um ambiente livre de estresse durante a realização da atividade. Ekoç (2020) diz que os professores devem perguntar questões em aberto, não devem criticar os alunos quando eles geram suas próprias ideias. Em vez disso, os professores devem validar as respostas dos alunos. Os professores podem incentivar os alunos a se relacionarem as obras de arte às suas experiências pessoais. Além disso, os professores devem garantir que uma variedade de estilos sejam representados.

Rossi (2019), diz que os docentes devem se lançar em busca de se adaptar aos novos tempos, de modo que consigam compartilhar seus conhecimentos acadêmicos falando uma linguagem que seja mais facilmente compreendida pelos jovens, nesse novo contexto escolar, com normas e responsabilidade diferenciadas.

Por isso a importância de nas aulas de arte, aliar a criação e o conhecimento, não apenas sobre obras artísticas, mas ampliá-lo a fim de que a visão do aluno se alargue e perceba que os elementos que compõem a arte podem estar em seus próprios cotidianos. (ROSSI, 2019, p. 3)

Se o e-learning se tornar o “novo normal”, Kini-Singh (2020) aponta que os professores em todo o mundo, especialmente nas artes criativas, vão necessitar dedicar maior preparação e esforço mental para ensinar online, por ser uma atividade mais trabalhosa do que o ensino presencial em sala de aula. Eles precisam adaptar a arte tradicional e técnicas de ensino.

Segundo Carvalho, Gottardi e Souza (2020, p. 5), “mesmo não sendo infectados pela COVID-19, todos nós, de alguma maneira, somos afetados pela pandemia. Kini-singh (2020), afirma que enquanto os comentaristas sobre a situação analisaram as desigualdades e preocupações do ponto de vista dos alunos, poucos têm focado nos professores - muitos dos quais precisam fazer malabarismos com casas, filhos, aperto financeiro e crises pessoais durante a pandemia.

Os professores são seres humanos com vidas e obrigações além de seu papel profissional. Ao compreender melhor suas experiências e seguir suas recomendações, esperamos que as escolas possam estar mais bem preparadas para emergências futuras e fornecer melhor suporte para professores e alunos em um ambiente online. (Marshall, Shannon e Love, 2020 p.4)

Preparação, compreensão, empatia, atenção. São todas palavras que devem entrar cada vez mais em evidência. Se colocar no lugar do outro e buscar criar um ambiente sadio em que profissionais e aprendizes possam construir uma história de aprendizado não apenas teórico, mas também prático que conduza ao desenvolvimento de indivíduos conscientes do que está ao seu redor.

4 | AS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE ARTE

A necessidade de adotar o sistema online - apoiada por pesquisas que sugerem que nesse modelo a aprendizagem demonstrou aumentar a retenção de informações, leva menos tempo, garante consistência e qualidade, e é mais barato - provavelmente resultará em mudanças na forma como transmitimos educação no cenário pós-COVID-19. As mudanças parecem ter vindo para ficar. (KINI-SINGH, 2020)

Ekoc (2020), aponta que a pandemia de coronavírus nos lembrou que a arte não é algo que podemos dispensar, e testemunhamos que a arte nos ajudou a passar por nossos

meses de quarentena, então ela também pode nos ajudar com nossas lutas na sala de aula.

eticamente, cabe ao docente investigar os princípios e valores (que em tese) devem orientar as ações humanas, descobrindo formas de suscitar essa reflexão entre os alunos. Esteticamente, cabe ao docente despertar em si e nos demais a reflexão sobre a arte, relacionando-a com tantos outros temas –a história, a mitologia, a política, a censura, a psicanálise, a cultura, a tecnologia, etc. Esteticamente cabe ao docente inventar formas belas –boas de pensar e agir, formas atraentes e inesquecíveis de atuar em sala de aula. (PERISSÉ, 2014 p.83)

No entanto, novas ferramentas e metodologias de ensino passam a ser inclusas e abre-se um leque maior de oportunidades que poderão ser agregadas no futuro próximo. Ovcharenko (et al., 2020) diz que nesse contexto os professores devem passar a realizar suas aulas com o uso ativo de recursos educacionais avançados e tecnologias artísticas, inclusive remotas.

A pandemia inspirou professores de arte - que estão enfrentando os desafios impostos pelo distanciamento social e trabalhando a partir casa - para olhar para formas alternativas de fazer arte e arte-educação em um momento de recursos institucionais limitados, conforme apontado por Kini-Singh (2020).

Na contemporaneidade, conforme apontam Zamperetti e Rossi (2015, p. 192), “o fenômeno da globalização facilitou a difusão tecnológica a nível mundial, a transmissão de informações e a comunicação entre os países”.

“Mudar as práticas pedagógicas com o intuito de aumentar a qualidade do ensino e diminuir a distância do que se pratica em relação às novas tecnologias dentro e fora da sala de aula, é a busca de muitos professores”. (ZAMPERETTI E ROSSI, 2015, p. 193).

Agora esses educadores, pela perspectiva de Kini-Singh (2020), precisam considerar a oferta online de educação como um canal central ao formular sua estratégia de disseminação, que no mundo pós-COVID-19 precisará se concentrar em aprendizado colaborativo.

O professor de arte tem um importante papel a desempenhar nesse sentido, pois através das atividades propostas pode conduzir seus alunos a realizarem suas próprias descobertas e ressignificações no campo artístico, de modo a valorizar a reflexão e a experiência com a arte. (ROSSI, 2019, p. 4)

A aula de arte é um espaço privilegiado para a aprendizagem que se dá através do fazer, do experimentar, do diálogo e da reflexão (ROSSI, 2019, p.5).

Apesar das iniciativas inovadoras de professores de arte, a principal deficiência de salas de aula digitais é a dificuldade em desenvolver relacionamentos professor-aluno quando é evidente que o ensino de arte é uma aprendizagem humanística, onde conexão é obrigatória. Além disso, segundo Kini-Singh (2020), outro desafio importante seria o treinamento e desenvolvimento envolvidos para ajudar a arte educadores a fazer a transição

do ensino presencial para a criação e produção de conteúdo online ou de vídeo que seria tão eficaz quanto a aprendizagem presencial, nesse novo modelo híbrido que se desenha para o futuro.

Nesse novo normal é importante salientar a visão de Zamperetti e Rossi (2015, p. 193), quando estabelecem que

essas mudanças não alteram a importância da figura do professor. Ele é um dos grandes responsáveis por transformar as informações em conhecimento e por tornar estes, significativos para a vida do aluno. Ele tem o poder de incentivar o senso crítico do estudante quanto ao meio em que ele vive e as informações que recebe, criando estratégias metodológicas que deem vazão a curiosidade dos alunos e a autonomia que eles vêm adquirindo com o “navegar” pela internet.

As autoras dizem que os estudantes de hoje sentem-se especialmente atraídos pelas novas tecnologias e seus recursos digitais. (ZAMPERETTI E ROSSI, 2015, p. 198). Cabe ao professor de arte incluir essas ferramentas em seus planos de aula para gerar maior engajamento de seus alunos, haja vista que a tecnologia pode auxiliar a transmitir trinta mil anos de história da arte mundial que precisa ser ensinado.

Kini-Singh (2020), aponta ferramentas como análise visual de obras de arte, estudos comparativos, exemplos transculturais, exibição de vídeos e acesso a museus virtuais, dentre outras metodologias que podem auxiliar nessas atividades.

As perspectivas futuras são incertas, Carvalho, Gottardi e Souza (2020, p.13), dizem que “alguns esperam pelo retorno das atividades, como se nada houvesse mudado, mas o que sentimos é que já não seremos mais os mesmos, não somos mais os mesmos”.

5 | CONCLUSÃO

Esse estudo propôs a realização de uma revisão de literatura sobre as principais implicações e desafios para os professores, alunos e gestores no que tange o ensino de artes e também buscou identificar quais as perspectivas para o ensino quando a COVID-19 vier a ser controlada.

O ensino presencial vai ser retomado, mas o modelo de ensino online não deve ser colocado integralmente de lado. As instituições públicas e privadas que antes primavam exclusivamente pelo ensino presencial, aliado ao anseio cada vez maior pelo uso de recursos tecnológicos por parte das novas gerações, deve conduzir a um uso maior de atividades digitais.

Isso não significa em absoluto que haverá abandono do ensino presencial ou que sua importância será diminuída, na verdade será bem ao contrário. A medida que se conferir maior autonomia aos estudantes, será necessário que se aumente a capacidade de se direcionar o que deve ser estudado por eles. Os professores em momentos presenciais são determinantes nessa ação.

Conforme estabelece Kini-Singh (2020), o ‘novo normal’ possivelmente verá não apenas esse modelo híbrido, mas também será capaz de ir além dos domínios dos sistemas de entrega educacional tradicionais - fazendo a ponte entre classes sociais, quebrando barreiras de idade, cruzando fronteiras estaduais e nacionais, e redefinindo o que significa ser um “aluno”.

Essa perspectiva, quando se consegue propiciar acesso aos recursos de maneira igualitária ao destinatário do serviço, no caso os estudantes, é fantástica, por permitir um acesso mais dinâmico a recursos tecnológicos que são de fácil compreensão desse público e, conseqüentemente, facilita seu aprendizado.

Certo é que o que está por vier ainda é muito incerto. As dúvidas não serão todas esclarecidas no curto prazo, mas ao profissional de arte cabe nesse novo mundo buscar compreender formas de chegar mais perto dos estudantes, passando os conhecimentos que precisam da melhor maneira. A sensibilidade não pode ser perdida, as trocas são fundamentais, a arte retrata o mundo e compreender e apresentar como as pessoas sentem o que acontece ao seu redor, por telas, música, dança, teatro, vídeos e tantas outras manifestações é o que a arte faz de melhor.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Carla; GOTTARDI, Pedro; DE SOUZA, Helen Rose Leite Rodrigues. Corpos [pandêmicos]: ação e subjetividade na arte educação. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-15, 2020.

DEWAY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

EKOÇ, Arzu. Teaching speaking with works of art in a preparatory class at university. **Innovation in Language Learning and Teaching**, p. 1-13, 2020.

FREEDMAN, Kerry; ESCAÑO GONZÁLEZ, Carlos. Reflections from Education and the Arts in the COVID-19 Era. Reflections IX, X. **Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social**, 4, 25-28, 2020.

FERRAZ e FUSARI, Maria Heloísa C. de T.; Maria F. de Resende e; **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KINI-SINGH, Amita. Art Education in the Time of a Pandemic. Encountering Design Education Online. **From Place to Space**. Aug 27-29, 2020.

MARSHALL, David T.; SHANNON, David M.; LOVE, Savanna M. How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. **Phi Delta Kappan**, v. 102, n. 3, p. 46-50, 2020.

OVCHARENKO, Nataliya et al. Innovative Technologies in Vocal Training: Technological Culture Formation of Future Musical Art Teachers. **Journal of History Culture and Art Research**, v. 9, n. 3, p. 115-126, 2020.

REBROVA, Olena Yevhenivna et al. Value Intentions in Future Art Teachers' Professional Training. **Journal of History Culture and Art Research**, v. 9, n. 3, p. 1-16, 2020.

ROSSI, Flávia Demke. A (Re) existência do Ensino de Arte sob a ótica dos docentes de Pelotas. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, n. 4, 2019.

SELKRIG, Mark; COLEMAN, Kathryn; MACDONALD, Abbey. What the Arts Teach and How It Shows (in the time of COVID-19). **Professional Voice (Australian Education Union)**, v. 13, n. 2.4, p., 2020.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; ROSSI, Flávia Demke. Tecnologias e ensino de artes visuais – apontamentos iniciais da pesquisa. **HOLOS**, v. 8, p. 190-200, 2015.

ZINN, Alexandra César; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. A construção de um programa de letramento informacional e arte educação. **Revista Digital Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 15, n. 1, p. 171-188, 2017.

CAPÍTULO 12

O ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA: SOU PROFESSOR, E AGORA?

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 27/10/2020

Gislayne de Araujo Bitencourt

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
– UEMS

Aquidauana - Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6281770652280338>

Raquel Furtado Soares Trindade

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
– UEMS

Dourados - Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/3407724914635102>

RESUMO: A vida dos professores foi virada de ponta cabeça com o advento do novo coronavírus. Com as medidas de isolamento social para controlar disseminação do vírus, a educação precisou se reinventar, exigiu dos professores o domínio de tecnologias para não suspender as aulas. Diante dessa nova realidade, surgiu a reflexão na prática pedagógica, a capacitação dos professores e as metodologias utilizadas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa na perspectiva de colaborar com as possíveis estratégias metodológicas utilizadas no ensino remoto e relatar as dificuldades enfrentadas pelos docentes. A adoção da estratégia de ensino remoto, mostrou muitas possibilidades, mas também algumas preocupações. Esse estudo nos revela, que muitos professores estão aplicando os métodos de ensino híbrido e sala de aula invertida. Entretanto, podemos destacar que

não existe uma “fórmula mágica”, o que existe, são tentativas e possibilidades, que podem ser testadas, para que a educação não permaneça estagnada.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Ensino remoto, Tecnologias de ensino.

TEACHING IN TIMES OF PANDEMIC: I AM A TEACHER, AND NOW?

ABSTRACT: Teachers' lives were turned upside down with the advent of the new coronavirus. With measures of social isolation to control the spread of the virus, education needed to reinvent itself, requiring teachers to master technologies in order not to suspend classes. Faced with this new reality, reflection on pedagogical practice, the training of teachers and the methodologies used emerged. To this end, a research was carried out in order to collaborate with the possible methodological strategies used in remote education and to report the difficulties faced by teachers. The adoption of the remote teaching strategy showed many possibilities, but also some concerns. This study reveals to us that many teachers are applying hybrid and inverted classroom teaching methods. However, we can highlight that there is no “magic formula”, what exists, are attempts and possibilities, which can be tested, so that education does not remain stagnant.

KEYWORDS: Learning, Remote teaching, Teaching technologies.

1 | INTRODUÇÃO

O Brasil e o mundo enfrentam uma crise devastadora na saúde, a pandemia surgiu em decorrência do surto do vírus, causador da doença COVID-19, sendo declarada uma Emergência de Saúde Pública pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (SENHORAS, 2020).

O setor educacional foi amplamente afetado, as unidades escolares foram fechadas, demandando a busca por alternativas de adaptação à nova realidade (OLIVEIRA e SOUZA, 2020). Com isso, surge uma nova tarefa para os educadores: como garantir o direito a educação em meio a pandemia? No início do semestre de 2020, existia a expectativa de um rápido retorno, mas logo percebeu-se que a situação não seria solucionada tão rapidamente, fazendo-se necessária a adoção de providências.

As escolas privadas iniciaram as atividades remotas como estratégia didático-pedagógica, que logo se estendeu para as escolas públicas, em menor amplitude, visando evitar o retrocesso de aprendizagem, a perda do vínculo com a escola, minimizando os futuros índices de evasão e abandono escolar (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Diante disso, muitas dúvidas surgiram, não apenas dos que atuam na linha de frente no cumprimento das atividades, como os gestores escolares, professores e toda a equipe inserida no processo educacional, mas também na definição das diretrizes a serem seguidas (OLIVEIRA e SOUZA, 2020). Para muitos professores, o cenário pandemia, trouxe um desafio que não imaginavam, um processo de quebra de paradigmas e preconceitos, e, para alguns adversos ao uso de tecnologias, um problema. Mas, afinal, os professores estão preparados para implementarem todos os recursos tecnológicos disponíveis no ensino-aprendizagem? Fica uma pergunta para reflexão dos profissionais da área da educação.

De acordo com Antunes Neto (2020), para o sucesso da aula, é necessário o domínio tecnológico do professor. Pois, entre o professor e o aluno, existe um ambiente mediado e sustentado pela tecnologia, ou seja, um sistema operacional, aplicativos, plataformas virtuais, dentre outros. Espera-se que novas dimensões tecnológicas na educação, assumam um papel colaborativo e propulsor na difusão do conhecimento, ou seja, uma ferramenta, na qual o professor é o mediador e o aluno se torna protagonista do seu processo de aprendizagem.

Ser professor exige aprendizado constante, o espaço educacional está em constante transformação. Não basta o domínio das técnicas e metodologias, o professor tem um desafio ainda maior, despertar o interesse em aprender, atribuindo significado ao conhecimento, para que este leve adiante não apenas conteúdos, mas a esperança de formação de seres humanos (YOSHIDA, 2019).

Para tanto, foi realizada uma pesquisa frente ao problema enfrentando com a pandemia do coronavírus, com o objetivo de colaborar com as possíveis estratégias metodológicas utilizadas no ensino remoto e relatar as dificuldades enfrentadas pelos docentes.

2 | SER PROFESSOR NA ERA DIGITAL

Na nova era digital, ser professor é mais complexo do que antigamente. O trabalho docente não é mais restrito a sala de aula, os estudantes necessitam compreender e ver um sentido ao ensino. Tal qual, o professor também precisa encontrar sentido naquilo que faz. O verdadeiro professor, não suporta guardar o conhecimento para si e, encontra o verdadeiro sentido no seu trabalho (YOSHIDA, 2019).

A participação dos docentes na era digital, é um aspecto importante na reconfiguração da identidade do ser professor. A necessidade de reformas na educação e nos processos de formação, a fim de, formar um novo estilo de pedagogia, no qual, o professor é incentivado a animar o intelecto de seus alunos, ao invés de se restringir ao papel de fornecedor direto do conhecimento.

O sucesso educacional não está ligado ao reproduzir conhecimento, e sim, em extrapolar o conhecimento e aplicar em situações do cotidiano. O professor é o mediador entre o conhecimento e suas múltiplas aplicabilidades. Dessa forma, o foco da aprendizagem se modifica. É necessário que os sujeitos envolvidos no contexto de uma sociedade, tornem-se adaptáveis às mudanças. A adaptação ao novo passa a ser estratégia de sobrevivência na sociedade atual e também um privilégio para a aquisição do conhecimento, entendido hoje como em construção e em movimento (YOSHIDA, 2019).

As questões sobre o que, como e de quais formas o conhecimento historicamente se constituiu, as pesquisas e tendências sobre as práticas educativas, alimentam um novo olhar para a mediação pedagógica (MACHADO e TORRES, 2017). A mediação da aprendizagem, de acordo com Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) é a interação entre alguém que ensina (o mediador) e alguém que aprende (o mediado). E a interação, caracterizada por uma interposição intencional e planejada, utilizando diversas fontes externas de estímulo e o meio. Dessa maneira, durante a ação mediacional, o mediador seleciona, dá forma, focaliza, intensifica os estímulos, com o objetivo de produzir uma aprendizagem crítica no aprendiz, com interesse em promover a plena autonomia (MACHADO e TORRES, 2017).

O professor na era digital, atua como curador da informação, orientando e estimulando seus alunos. A tecnologia se torna parceira no processo de aprendizagem, sendo marcada pelo comprometimento do docente. Nos deparamos a todo momento com as tecnologias, adolescentes com dispositivos móveis, digitando velozmente textos de mensagens, as crianças já nascem com um dispositivo móvel na mão. A expressão “nativo digital” é utilizada para se referir aos nascidos a partir de 1990 e que apresentam características como facilidade com o uso do computador, e outros recursos digitais, apresentam a capacidade de receber rapidamente as informações, executar múltiplas tarefas simultaneamente (PRENSKY, 2001).

As tecnologias vêm sendo utilizadas como ferramenta de equalização de oportunidades, podendo viabilizar o acesso a materiais de alta qualidade; a aprendizagem,

independentemente da localização; a aprendizagem interativa; metodologias de ensino flexíveis; e o desenvolvimento de metodologias para superar as adversidades do acesso limitado a internet, além de, avaliar e certificar a aprendizagem online. Além disso, possibilita novas experiências de aprendizagem, e a oportunidade de uma aprendizagem independente (NASCIMENTO e ROSA, 2020).

Os novos conhecimentos tecnológicos foram exigidos muito rapidamente, o que poderia ter sido diferente, se as metodologias mediadas por tecnologias já estivessem sido implantadas, visto que, essas ferramentas já existem há muito tempo. Deste modo, de uma hora para a outra, o professor precisou trocar o quadro pela tela do seu celular ou notebook e, se habituar com salas de videoconferência, compartilhamento de telas e avaliações online, sem contar as videoaulas gravadas, processo que incomodou muitos docentes (NASCIMENTO e ROSA, 2020).

A integração das tecnologias digitais para mediar o processo de aprendizagem remota, a fim de não suspender o processo de aprendizagem dos alunos, tendo que, recorrer as metodologias já utilizadas pelo ensino à distância (EAD). A utilização de ambientes virtuais (AVA), já era muito utilizada pelo EAD e se intensificou durante a pandemia, as ferramentas, como o Moodle armazenam aulas pré-gravadas e podem ser disponibilizadas aos alunos. Além disso, o professor consegue controlar acesso, lançar exercícios e provas através do sistema, se mostrando efetivo (NASCIMENTO e ROSA, 2020).

A utilização de redes sociais como comunicadores (WhatsApp) e redes de relação interpessoal (Facebook e Instagram) têm potencializando os aprendizados, visto que, são amplamente utilizados pelos alunos, estimulam a participação (SANTOS JUNIOR e MONTEIRO, 2020). Sendo que, já se notava uma adesão dos alunos ao uso das redes sociais no ensino em tempos comuns, anteriores a pandemia.

Um método que vêm sendo muito utilizado em tempos de pandemia, as aulas síncronas, semelhantes a aulas a distância, no caso, essas aulas são em tempo real, com horário marcado utilizando plataformas (NASCIMENTO e ROSA, 2020). A denominação de aula síncrona, refere-se a perfeita sincronia durante um período estipulado (SANTOS JUNIOR e MONTEIRO, 2020). Sendo esse, o maior desafio enfrentado pelos professores, principalmente para os que, apresentam aversão às tecnologias.

Para essa modalidade de aula síncrona, podemos citar a ferramenta ZOOM e Google Meet, com versões gratuitas, que permitem o compartilhamento de tela, semelhante a uma web conferência, e os alunos podem participar através de áudio, vídeo e chat. A ferramenta Google Classroom é bastante difundida no meio acadêmico, visto que, é de fácil acesso e manuseio do professor e alunos e, permite o armazenamento de material, participação colaborativa e fórum de discussão. Algumas ferramentas lúdicas que podem ser utilizadas, são o Kahoot e o Kademi. Essas ferramentas auxiliam na maior atenção e no aumento do interesse pelo conteúdo abordado, principalmente quando complexo ou considerado difícil por meio da gamificação (NASCIMENTO e ROSA, 2020).

Moreira *et al.* (2020), realizou um levantamento das metodologias e ferramentas digitais usadas no ensino remoto durante a pandemia em todo o país. Os autores verificaram que existem muitas lacunas referentes a acessibilidade dos estudantes. Alguns estados brasileiros optaram pela suspensão das aulas, outros como: o Amazonas, Acre, Maranhão estão utilizando como veículo de aprendizagem a televisão, visto que o acesso à internet é limitado e a grande maioria dos estados, utilizou ferramentas digitais que são de fácil acesso em smartphones, como o Google Classroom e WhatsApp.

Segundo o mesmo autor, as diferenças sociais e o acesso à informação foram evidenciados durante a pandemia. Em locais menos favorecidos, deve-se ainda, compreender a situação socioeconômica e desenvolver metodologias que atendam às necessidades dos alunos, sem ocasionar prejuízos no processo de ensino-aprendizagem. Como relatado no estudo, alguns estados do país estão utilizando videoaulas transmitidas em TV aberta, como era feito antigamente com o programa Telecurso 2000. Essa modalidade de ensino, apresenta lacunas, visto que o aluno não tem contato com o professor para sanar suas dúvidas (MOREIRA *et al.*, 2020).

Um planejamento consistente para o ensino remoto é aquele que visa mitigar as heterogeneidades de acesso e as diversas metodologias de ensino, com base no desempenho prévio dos alunos. Visando a redução das desigualdades, ao optar pelo ensino remoto, é necessário compreender as diferenças com relação a disponibilidade dos recursos tecnológicos entre os alunos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

As metodologias ativas de ensino vêm sendo testadas na tentativa de maximizar o acesso dos estudantes, pensando que a maioria possui o acesso utilizando smartphones e que não dispõem de pacotes ilimitados de internet.

A fim de sugerir ferramentas para a mediação remota em tempos de COVID-19, foram apresentadas duas metodologias ativas de ensino-aprendizagem que podem auxiliar professores no planejamento do ensino remoto, além disso, contribuir na reflexão de seus usos na reformulação do ensino pós-pandemia, pensando em um novo modelo de ensino semipresencial ou por rotação de atividades para que possamos reduzir o número de alunos dentro da sala de aula e, inserir as medidas de biossegurança de prevenção ao novo coronavírus, visto que, ainda não temos uma solução ao problema.

3 | METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

E como fica aprendizagem em tempos de pandemia? A aprendizagem, com base na neurociência, é conhecida como um “evento sináptico”, pois, a partir de um estímulo químico ou elétrico, os neurônios se ligam, formando sinapse, que só é possível graças à plasticidade neuronal (OLIVEIRA, 2020).

Com o intuito de promover melhorias no processo de aprendizagem, Nascimento e Rosa (2020) cita três tipos de interação: entre os alunos; entre o professor e os alunos; e

entre os alunos e o conteúdo. Os autores abordaram os desafios associados ao ensino à distância e a aprendizagem online e, podemos verificar que, o cenário não é dos melhores. A próxima geração do ensino a distância, deve vir com o objetivo de facilitar essa interação. Várias abordagens teóricas e empíricas podem ser úteis, tais como os princípios de aprendizagem autorregulada, os princípios de aprendizagem multimídia, os princípios de design motivacional, e os princípios de aprendizagem cooperativa e colaborativa.

Estratégias pedagógicas já reconhecidas como efetivas no ensino presencial também podem ser utilizadas a distância, como aulas que promovem a resolução de problemas mais complexos, a investigação e a construção colaborativa do conhecimento. Para Oliveira (2020), o aluno percorre um caminho de ensino e aprendizagem, no qual, torna-se o protagonista. Entretanto, no sistema educacional atual, onde aprender já é considerado um desafio que exige treinamento, e o professor pode promover situações pedagógicas para estimular essa capacidade, reinventando a educação (NASCIMENTO e ROSA, 2020).

O ensino híbrido e sala de aula invertida são consideradas as tendências educacionais, principalmente diante do panorama atual, em meio a pandemia. Essas metodologias, são de extrema importância para acompanhar tanto o desenvolvimento da tecnologia quanto do estilo de vida dos alunos. Ambas as metodologias, têm como objetivo, trazer soluções aos desafios da contemporaneidade no ensino, tais como: a velocidade da informação; o dinamismo; a inclusão e a heterogeneidade da velocidade de aprendizado.

As duas metodologias são bastante parecidas em alguns aspectos, se sobrepõem, compartilhando objetivos em comum. No entanto, apresentam diferenças relacionadas a sua execução.

O termo *Blended Learning*, ou *b-learning*, originário do *e-learning* (ensino online), parte da união entre ensino presencial e o ensino a distância, conhecido também, por ensino híbrido. Sabemos que, o EAD não é algo novo no Brasil. Godoi (2019), cita os caminhos já percorridos por essa modalidade:

1- Ensino por correspondência (Material pronto, enviado pelos Correios aos alunos com resolução de atividades e devolvido às Instituições também pelos Correios); 2- Ensino pela TV (utilização de material audiovisual e material impresso); 3- Sistema integrado (um tipo de ensino mais aberto para a participação do aluno, dependendo do deslocamento deste a um determinado centro de apoio) 4- Escolas virtuais (possibilidade de estudo sem sair de casa, com auxílio de instrumentos digitais, a fim de facilitar a organização de tempo/ espaço para os estudos) (GODOI, 2019, p.141).

O ensino híbrido é pautado como metodologia ativa. As aulas são elaboradas com base na autonomia e uso de meios tecnológicos em sala de aula. Podendo ser organizado em quatro modelos: Modelo de Rotação (rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida, rotação individual), Modelo Flex, Modelo à La Carte e Modelo Virtual Enriquecido (GODOI, 2019).

O modelo de rotação, já vem sendo utilizado em muitas escolas, é constituído por um revezamento de modalidades de ensino. O professor pode solicitar atividades presenciais com o revezamento de atividades online, podendo ambas serem realizadas na escola ou uma delas, como uma tarefa para casa, todas são mediadas pelo professor. Nesse caso, o ensino é personalizado, podendo suprir necessidades individuais de cada aluno. Dentro desse modelo, podemos citar: a rotação por estações, laboratório rotacional, a sala de aula invertida e rotação individual (GODOI, 2019; BACICHI, 2015).

Na rotação por estações, são organizadas ações fixas ou em grupos de alunos. Em cada uma, será proposta uma atividade, na qual, uma delas deve ser online, podendo utilizar os dispositivos móveis dos próprios estudantes. Completada a etapa, o professor troca os alunos de estação, e isso ocorre até todos passarem por todas as etapas. Podemos citar alguns exemplos, a leitura, escrita, pesquisas em vídeos, sites ou afins. Essa proposta é considerada colaborativa, segundo Bacich (2015) esclarece que: “É importante que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento por meio das interações com o grupo”.

A proposta de laboratório rotacional, nesse caso, é necessária a participação de outros profissionais e instalações da instituição. Por exemplo, pode ser utilizado o laboratório de informática e/ou um laboratório de ciências, dentre outras opções.

A sala de aula invertida, é a proposta mais utilizada no ensino híbrido, o professor solicita uma atividade de pesquisa a ser realizada em casa. O conteúdo pode ser disponibilizado em plataformas, podendo ser um vídeo ou uma videoaula elaborada pelo próprio professor. O ponto chave dessa proposta, é que os alunos devem vir com o conhecimento prévio do conteúdo.

Segundo Valente (2014), “O aluno estuda antes da aula e a aula se torna um lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas [...] o professor trabalha as dificuldades dos alunos, ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina”.

A rotação individual, segue a mesma metodologia da rotação por estações, mas nesse caso, o aluno é responsável pela organização da sua agenda de estudos sob a orientação e supervisão do professor. Esse tipo de metodologia é personalizado as necessidades específicas do estudante. O aluno é protagonista do seu ensino-aprendizagem (GODOI, 2019).

No modelo Flex, é utilizado um mix de atividades e locais, em grupo ou individual. Como o nome já diz, é personalizado ao aluno, podem ser utilizadas estruturas institucionais, como laboratório de informática, biblioteca, locais abertos, porém todas supervisionadas pelo professor. Segundo Basich (2015):

Os modelos Flex e de rotação valorizam as atividades colaborativas, que ocorrem tanto nos grupos quanto no ensino on-line. Aprender com os pares também não é novidade na educação. Nos modelos considerados construtivistas, ou sociointeracionistas, entre outras nomenclaturas, verifica-se a importância de aprender com o outro (BASICH, 2015, p.59).

O modelo À La Carte, segue o mesmo padrão do Flex. É organizado um roteiro de estudo para o aluno, totalmente online, porém ele pode escolher o local de realização, se na instituição, em casa ou em outro local. Conforme Godoi (2019), “O Modelo À La Carte possibilita a construção da autonomia e da responsabilidade do aluno em seu processo de aprendizagem”.

A organização do Modelo Virtual Enriquecido é basicamente a mesma do Modelo À La Carte. Entretanto, a diferença é que toda a instituição de ensino deve estar envolvida nas atividades do aluno (GODOI, 2019).

A metodologia *flipped classroom* ou Sala de Aula Invertida (SAI) (EVANGELISTAS e SALES, 2018), como opções para o uso em atividades remotas. Segundo Bergmann e Sams (2013), o professor precisa planejar a aula em três momentos: pré-aula, sala de aula e pós-aula. De acordo com o mesmo autor, “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGAMANN e SAMS, 2013, p. 11).

Os papéis foram invertidos. Mas, então, o que seria uma atividade pré-aula? De acordo com Evangelistas e Sales (2018), é uma atividade que antecede a aula, que pode ser solicitada por meio do uso de ferramentas tecnológicas, como por exemplo, a leitura de textos e artigos, vídeos, videoaulas, simulações e animações bate-papos, testes diagnósticos e formulários online. É importante ressaltar que, as atividades devem ser bem organizadas, de maneira que “facilite a sequência”, deve fazer sentido ao aprendizado e compor os requisitos avaliativos.

O primeiro momento durante a aula, deve ser dedicado para responder dúvidas e esclarecer conceitos não compreendidos na atividade proposta anteriormente. Assim, para o último momento, chamado de “pós-aula”, deve-se realizar a avaliação do conteúdo abordado para a obtenção do feedback do aprendizado (NASCIMENTO e ROSA, 2020).

Nascimento e Rosa (2020) propuseram uma sequência utilizando a metodologia de sala de aula invertida para o ensino de química, durante o período de isolamento com a participação de 69 estudantes do segundo ano do ensino técnico. Foram utilizadas as seguintes ferramentas de comunicação: whatsapp, email, Google Classroom, Google Meet e youtube, para a explanação dos roteiros a serem cumpridos pelos alunos e comunicação. Os alunos tiveram um prazo de 15 dias para executar as atividades propostas, a sequência de ações a serem cumpridas com as metodologias propostas por Nascimento e Rosa (2020).

Como conclusão do experimento, a atividade contou com a participação de 56% dos alunos, alguns não conseguiram participar por conta do acesso à internet, o motivo foi a internet reduzida ou que residem em locais onde não têm rede de internet. A porcentagem que participou do experimento, os alunos participaram prontamente de todas as ações e mantiveram a comunicação com a professora, evidenciando o protagonismo do aluno na construção do conhecimento. Ou seja, por meio da metodologia ativa, sala de aula invertida, o professor ocupou a posição de mediador e o aluno de protagonista da sua aprendizagem (NASCIMENTO e ROSA, 2020). Mas, é importante ressaltar que existem muitas lacunas no ensino, já que não é possível o acesso de todos os estudantes.

Esse modelo, possibilita a participação mais ativa do estudante, e a solução de dúvidas que no modelo tradicional não seriam solucionadas devido à falta de tempo da aula presencial. Além disso, um tempo maior dedicado a prática, possibilita maior vivência da informação, tornando o conteúdo aplicável ao cotidiano do aluno.

As metodologias citadas constituem estratégias para a personalização e garantia da maior atração dos estudantes no processo de aprendizagem. Os modelos de ensino híbrido podem promover alterações significativas na maneira de ensinar, principalmente, quando avaliamos o comportamento dos nativos digitais dentro de sala de aula, que não se interessam pelo modelo tradicional de ensino. Esse modelo, possibilita o aluno transitar entre o mundo real e o virtual, promovendo o aprendizado significativo. Para a inclusão dessas metodologias, os professores precisam ser capacitados. É importante ressaltar que, as mudanças nas metodologias ensino-aprendizagem são necessárias também no ensino superior, na formação acadêmica dos futuros professores.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto nos mostrou que o ensino tradicional, talvez não seja a melhor opção para os alunos da geração tecnológica, que inclusive, nasceram com um dispositivo móvel na mão. O ensinar, vai muito além dos conteúdos constituintes do currículo escolar, é também apoiado pela interação entre os alunos, afeto, colaboração, coautoria, aprendizagem efetiva, várias formas de avaliação, mediação docente, aulas síncronas e assíncronas, entre outros, buscando a visão de que aprendemos qualitativamente nas trocas e nas construções em conjunto.

Muito necessita ser debatido a respeito do ensino remoto para educação no Brasil, seus desafios e resultados ainda estão sendo pensados e gestados no presente momento, sendo este um campo de estudo aberto as mais variadas investigações. O uso de metodologias ativas vem como uma alternativa de ensino, muitos professores estão aplicando os métodos utilizados no ensino híbrido e sala de aula invertida. Entretanto, ressalto que, não existe uma “fórmula mágica” para a solução de problemas metodológicos advindos da educação tradicional. O que existe, são tentativas e possibilidades, que

podem ser testadas, o que não pode acontecer, é permitirmos que a educação permaneça estagnada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES NETO, J.M.F. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? **Revista Prospectus**, v. 2, n. 1, p. 28-38, 2020.

BACICH, L. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento - NIED**, Campinas, v.3, n.1, p. 100-103, 2015.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Flip Your Students' Learning. **Educational Leadership**, v. 70, n. 6, p. 16-20, 2013. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar13/vol70/num06/Flip-Your-Students'-Learning.aspx>. Acesso em: 23 maio 2020.

EVANGELISTA, A. M.; SALES, G. L. A sala de invertida (flipped classroom) e as possibilidades de uso da plataforma professor online no domínio das escolas públicas estaduais do Ceará. **Experiências em ensino de ciências (UFRGS)**, v. 13, p. 566-583, 2018.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R.S.; FALIK, L.H. **Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GODOI, S. **Blended Learning: inserções de ações disruptivas no ensino superior**. In: OLIVEIRA, A. de.; SCHIAVINATO, A.L.; MARTINS, C.T.; Daniel VIEIRA, D.; YOSHIDA, G.; HILÁRIO, J.P.L.; PASSOS, M.A.; RODRIGUES, R.; LOPES, R.D.R.; GODOI, S.; BORGES, T.O.de. *Estou professor. E agora?*: Um profissional e sujeito da ação. Goiânia: Kelps. 2019. 186p.

MACHADO, M.F.R.C.; TORRES, P.L. Mediação pedagógica da aprendizagem a distância: princípios e estratégias. **Revista Observatório**, v.3, n.4, p. 165-189, 2017.

MOREIRA, M.E.S.; CRUZ, I.L. da S.; SALES, M.E.N.; MOREIRA, N.I.T.; FREIRE, H. de C.; MARTINS, G.A.; AVELINO, G.H.F.; ALMEIDA JÚNIOR, S. de.; POPOLIM, R.S. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. **Brazilian Journal health Review**, Curitiba, v. 3, n. 3, p.6281-6290, 2020.

OLIVEIRA, V.H.N. O antes, o agora e o depois: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 9, p.19-25, 2020.

OLIVEIRA, H.do V. de.; SOUZA, F.S.de. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: Reflexões educacionais em tempos de pandemia (Covid-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v.2, n. 5, p. 15-24, 2020.

PRENSKY, M. **Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants**. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001.

SANTOS JUNIOR, V.B. dos; 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. 01-15, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>

SENHORAS, E. M. A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi. **Boletim de Conjuntura** (BOCA), v. 1, n. 3, p. 30-33, 2020.

NASCIMENTO, F.G.M. do.; ROSA, J.V.A. da. Princípio da sala de aula invertida: uma ferramenta para o ensino de química em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n.6, p.38513-38525, 2020.

OLIVEIRA, H. V; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura** (BOCA), v. 2, n. 5, p.15-24, 2020.

OLIVEIRA, A.B. Educação em tempos de pandemia: o uso da tecnologia como recurso educacional. **Pedagogia em Ação**, v.13, n. 1, p.279-287, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19**. Nota Técnica. 2020. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/posts/425.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2020.

VALENTE, J.A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, 2014.

YOSHIDA, G. **O professor na era da complexidade**. In: OLIVEIRA, A. de.; SCHIAVINATO, A.L.; MARTINS, C.T.; Daniel VIEIRA, D.; YOSHIDA, G.; HILÁRIO, J.P.L.; PASSOS, M.A.; RODRIGUES, R.; LOPES, R.D.R.; GODOI, S.; BORGES, T.O.de. *Estou professor. E agora?: Um profissional e sujeito da ação*. Goiânia: Kelps. 2019. 186p.

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: SAÚDE DOCENTE, NOVAS TECNOLOGIAS E DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Data de aceite: 01/12/2020

Joilson Alcindo Dias

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
<http://lattes.cnpq.br/1213614530234942>

RESUMO: Este trabalho destina-se a fazer uma reflexão sobre a qualificação profissional dos professores brasileiros com o advento de novas tecnologias e os efeitos referentes à saúde docente. O estudo aborda os desafios da escola pública, principalmente: nas questões socioeconômicas de seus estudantes nesse momento de pandemia causada pelo novo coronavírus; nas cobranças opressoras destinadas aos profissionais da educação e; no controle simbólico estatal na sociedade, o qual favorece, cada vez mais, a classe elitista.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia, Qualificação Profissional, Saúde Docente.

THE IMPACT OF PANDEMIC ON EDUCATION: TEACHING HEALTH, NEW TECHNOLOGIES AND CHALLENGES OF THE BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT: This article aims to reflect on the professional qualification of Brazilian teachers with the advent of new technologies and the effects related to teaching health. The study addresses the challenges of the public school, mainly: in the socioeconomic issues of its students at this time of pandemic caused by the new coronavirus; oppressive demands on education professionals

and; in symbolic state control in society, which increasingly favors the elitist class.

KEYWORDS: Pandemic, Professional qualification, Teaching Health.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo busca compreender como as possíveis insuficiências de qualificação dos docentes, nos usos de novas tecnologias voltadas à educação, estão relacionadas com prováveis aumentos de supostos problemas de saúde desses profissionais, e demonstrar alguns dos impactos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes pertencentes aos grupos sociais com menor poder aquisitivo.

A pesquisa tem como base, dados da *Organisation for Economic Co-operation and Development* OECD (2005); da Associação Nova Escola (2018); e do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), no que se refere às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC Educação 2019). E como principais fundamentações teóricas, autores como: Ponce (2001); Mészáros (2008); Foucault (1987); Bourdieu (1989); Libâneo (2004).

Em Ponce (2001), podemos relacionar o trabalho do professor contemporâneo com o processo histórico da educação, ocorrido especialmente na Roma monárquica, durante os meados do século IV a.C, onde as instruções educacionais não possuíam grande relevância, no entanto, eram ofertadas por escravos letrados.

Diante da atual crise educacional contemporânea, Mészáros (2008), ajuda a proporcionar uma reflexão conceitual no incremento crítico ao sistema capitalista, o qual emprega, através da educação, uma maneira de representar os seus desígnios de controle da sociedade, fundamentada em um consumismo hegemônico.

O estudo mostra como as novas tecnologias tentam favorecer a educação institucionalizada, ressaltando como o processo opressor dominante, passa supervisionar não só os estudantes, mas também os professores, especialmente nos novos métodos de ensino. Visto que a disciplina é uma ferramenta de dominação e controle voltada a moldar comportamentos contrários da sociedade, segundo Foucault (1987), nas instituições sociais responsáveis por ofertar assistência e proteção humanista, como as escolas, foram inseridas aos meios de comando com possíveis ameaças de punição, chamado de tecnologia política.

Por sua vez, Bourdieu (1989), ajuda a explicar como o sistema educacional reproduz e distancia ainda mais a elite das demais classes sociais, favorecendo a cultura dominante, através do poder simbólico, composto por ferramentas de conhecimentos e de métodos reacionários que, para boa parte da sociedade, chega a ser imperceptível e inquestionável.

Por fim, a contribuição de Libâneo (2004), reforça a necessidade de métodos eficazes aplicados nas práticas docentes, além das tecnologias de comunicação, para que se possa atingir o objetivo educacional, que é o aprendizado do educando.

O primeiro tópico deste trabalho descreve o momento educacional o qual vem acontecendo com professores e alunos, no uso de novas tecnologias, e o que se espera desse novo ensino público intensificado mais ainda em função das precauções contra propagação da atual pandemia.

Na segunda etapa deste estudo, propõe ao leitor uma reflexão a respeito do trabalho docente na atualidade, dos desafios que compromete a saúde desses profissionais da educação e a cobrança para a elaboração de métodos eficazes que alcance todos os alunos de forma igualitária, sem exceção.

Este estudo permite um olhar mais sistematizado, no que se refere à valorização da educação pública, não somente na área socioeconômica, mas também, no âmbito político. A pesquisa tem como foco os desafios docentes na contemporaneidade e suas possíveis consequências para a qualidade do ensino e aprendizagem.

21 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO E SUAS PERSPECTIVAS PARA O NOVO ENSINO PÚBLICO

Devido às medidas emergenciais no combate à disseminação do Covid-19, as mudanças no ensino tendem a causar impactos negativos em estudantes e docentes, pois, o fechamento das instituições educacionais possibilita um rompimento no processo de desenvolvimento do educando, além disso, esse novo cenário pandêmico faz com que provoque uma ameaça maior para a evasão escolar, em especial nas instituições públicas.

De acordo com Mészáros (2008), a educação institucionalizada tem a finalidade de não produzir apenas os conhecimentos e grupos de pessoas indispensáveis à máquina produtiva em ampliação do sistema capitalista, mas também, originar e conduzir uma representação de princípios que justifica os interesses dominantes. Essa imposição trabalha não haja alternativas de controle social, seja na sua forma estrutural ou de indivíduos “educadamente” aceitos pela classe hegemônica.

O ambiente escolar é de fundamental importância, tanto para o progresso de aprendizagem, quanto para o desenvolvimento social do estudante, através dos trabalhos em grupo e da interação com seus pares, professores, entre outros. Com a ausência desse ambiente instituído, percebe-se que esse momento poderá favorecer o sistema neoliberal, o qual buscará tirar do Estado a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Boa parte dos problemas gerados pelo fracasso escolar são produzidos no interior das escolas públicas. É certo que não cabe exclusivamente à escola à responsabilidade por esta situação, uma vez, ele se situa dentro do quadro mais amplo de políticas públicas responsáveis pelo suporte ao cumprimento de sua responsabilidade social. (VIEIRA, 2000, p. 140).

Conforme Kuenzer (2016), mesmo que seja da escola a responsabilidade pela disseminação da educação básica, no modo presencial, as políticas públicas instigam, gradativamente, o emprego das novas tecnologias voltadas à comunicação e informação, visando assim, a uma aprendizagem que se aproxime, cada vez mais, dos novos moldes de comportamentos e práticas sociais. Essa nova pedagogia tem como finalidade desenvolver tendências que se associem, gerem e consumam nessa sociedade em plena mutação.

Dentro do contexto pandêmico, as alternativas para evitar a evasão escolar surgem como uma implantação emergencial, copiando em alguns casos, o modelo de uma educação à distancia sem nenhum planejamento concreto. Essas escolhas, feitas por algumas instituições de ensino, direcionam dúvidas a respeito da qualidade ofertada, do acesso as aulas *online* a todos os alunos, e na qualificação dos docentes para esta modalidade.

Incerteza, isolamento e individualismo fazem uma combinação de peso. Quando se quer por definição, eles matem o conservadorismo na educação, uma vez que a oportunidade e a pressão originárias das novas ideias estão acessíveis. Tal estreiteza de orientação e experiência conduzem a formas de ensino “seguras”, sem a existência de riscos, as quais pouco fazem par auxiliar os alunos a obterem melhores desempenhos. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.57).

Muitos professores que até então não utilizavam aulas remotas e/ou ambientes virtuais, tiveram que se aprofundar em aprender novas práticas em curto espaço de tempo, além disso, nem todos os alunos tem acesso fácil à *internet*. Para que estes profissionais da educação tenham condições necessárias de produzirem aulas *online* sem perder a qualidade e que atenda os seus objetivos, ou seja, que os ensinamentos obtenham o

alcance a todos os seus alunos de forma eficaz, é preciso que o Estado ofereça condições adequadas tanto para os docentes, quanto para os discentes e, democraticamente, atenda às necessidades das determinadas comunidades escolares.

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como, “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotá-los das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de modo planejado e não apenas difuso, de uma autêntica formação do democrata. (PARO, 2007, p. 25).

Visto que a classe elitista hegemônica, para obter o controle socioeconômico da população, produz, através da escola, procuram cada vez mais diretrizes que favorecem os seus interesses capitais. Dessa forma, a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, segundo Ciavatta (2014, p. 197-198) estão relacionadas ao esforço de sobrepôr: “a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública”. A desvalorização docente e as condições infraestruturais, em boa parte, das instituições públicas de ensino, fortalecem ainda mais, o distanciamento social entre as classes. Nesta perspectiva, Bruno (2001, p. 39), diz que:

A escola tem um papel fundamental. Ao lado da família e do meio social mais amplo, a escola é uma das esferas de produção de capacidade de trabalho. Por isso, é ela hoje objeto de tantas discussões e, mais, de propostas de reestruturação. Numa sociedade rasgada por contradições cada vez mais agudas, a esfera ideológica assume grande importância enquanto elemento de coesão social. A escola, portanto, não pode mais permanecer nas franjas dos mecanismos de controle social e econômico do sistema capitalista. (BRUNO, 2001, p.39).

As causas do novo comportamento humano na sociedade produzem possíveis desvantagens para educandos advindos de classes sociais menos favoráveis economicamente, além disso, contribuem para o agravamento de problemas relacionados à saúde docente.

3 | OS EFEITOS HODIERNOS DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

As tentativas de controle e monitoramento nos profissionais da educação, em especial os servidores público, através do uso de novas tecnologias como: plataformas virtuais, aplicativos educacionais, aulas remotas entre outros, fazem com que este profissional, em alguns casos, trabalhe sobre pressão e/ou com medo de perder a estabilidade funcional, devido aos propósitos neoliberais de Estado mínimo.

O processo de vigilância, para com os profissionais da educação que tem como ênfase: professores e professoras da educação básica, faz com que estes sejam avaliados

diretamente ou indiretamente, não só pelos gestores da instituição de ensino e por seus pares, mas também, por toda comunidade escolar, inclusive por seus próprios alunos. Nesse contexto, podemos dizer que a vigilância torna-se “um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (FOUCAULT, 1987, p. 174). Essa forma opressora quase assimilada a um “trabalho escravo”, mesmo que aplicada indiretamente, tende a direcionar, em alguns casos, esses docentes a sérios problemas de saúde. Conforme Ponce (2001, p. 66), a prática docente traz historicamente, raízes escravocratas, como o processo de aprendizagem na Roma Antiga, onde:

Os que haviam sido antigos escravos aprenderam o seu ofício em casa dos seus amos, de algum velho e instruído escravo. Nesse sentido, cada lar romano foi para os escravos uma escola elementar de artes e ofícios. Os que haviam sido antigos proprietários, ao contrário, tiveram de aprender agora, dos escravos instruídos, muitas coisas que, até então, tinham considerado desprezíveis.

Em uma pesquisa realizada, em 2018, pela Associação Nova Escola com mais de cinco mil professores, foi identificado que mais de 60% dos docentes se afastaram do trabalho por questões de saúde e quase 90% dos entrevistados acreditam que este fato está relacionado à sobre carga na profissão. Segundo este estudo, as causas apresentadas com maior frequência são: a ansiedade; estresse e dor de cabeça; insônia; dores nos membros; alergias e; depressão. De acordo com a pesquisa, as causas desses problemas, os quais contribuem para a desvalorização profissional docente, estão relacionadas à ausência de infraestrutura escolar, ao excesso de estudantes em sala de aula, à falta de segurança na escola e a baixa remuneração.

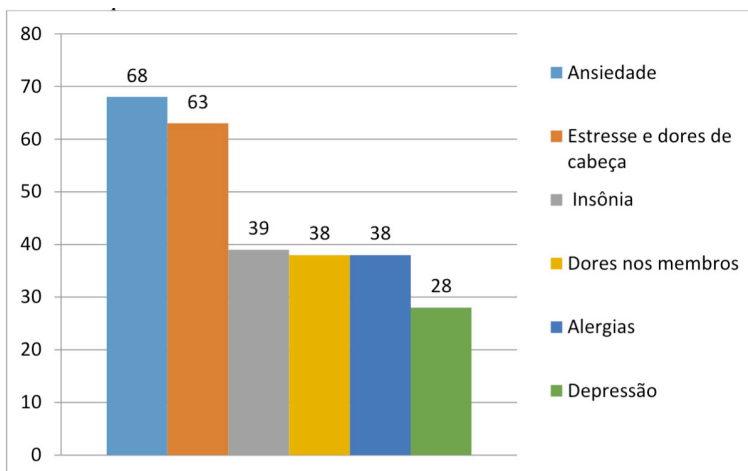


Gráfico 1 – Dados sobre o afastamento docente por questões de saúde maior frequência em 2018. Em %

Fonte: Associação Nova Escola 2018.

O domínio básico de novas tecnologias também é algo preocupante nos docentes, pois a necessidade de utilizar ferramentas relacionadas a computadores e internet, por exemplo, cria uma cobrança não só no ambiente de trabalho, mas uma exigência intrínseca desses professores por não utilizar de maneira eficaz um novo modo que venha auxiliar o ensino e aprendizagem.

De acordo com uma pesquisa feita pela TIC Educação de 2019, antes da pandemia, os professores de escolas públicas, utilizaram menos a internet para se comunicar com seus alunos, comparado com os professores das escolas particulares. Conforme esta os dados desse estudo, os docentes da escola pública receberam 21% a menos, os trabalhos ou lições dos alunos pela Internet, além disso, os docentes das escolas particulares disponibilizaram 17% a mais seus conteúdos na internet do que o professores de escola pública. A pesquisa ainda mostra que, mais da metade dos profissionais pesquisados têm muita dificuldade na utilização de computador e internet na elaboração de seus conteúdos.

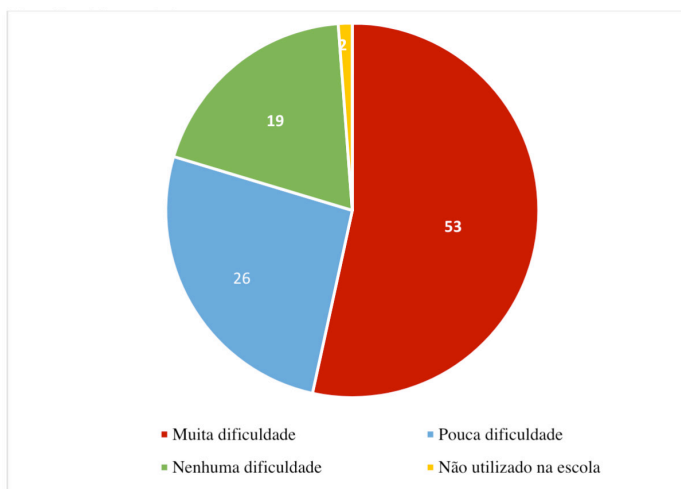


Gráfico 2 - Respostas dos docentes das escolas urbanas, públicas e privadas, sobre a ausência de curso específico para o uso de computador e de internet. Em %.

Fonte: Pesquisa TIC Educação 2019.

Conforme os dados do TIC Educação 2019, boa parte dos professores (36%), dizem que a falta de apoio pedagógico é a principal dificuldade para o uso de computador e internet, sendo que, 41% desses profissionais relatam que já sofreram pressão ou falta de tempo para cumprir com o conteúdo previsto. Além das dificuldades encontradas pelos docentes, o acesso aos estudantes amplia ainda mais esses problemas, visto que, 21% dos alunos de escolas públicas só acessam a internet pelo celular. Na rede privada, o índice é de 3%,. Ainda de acordo com esta pesquisa, a respeito da aprendizagem online, 16%

desses estudantes entrevistados declaram ter participado de algum curso pela *internet* e 24% fizeram alguma atividade escolar ou avaliação escolar, o que possibilita dificuldades para acompanhar o ambiente de aprendizagem virtual.

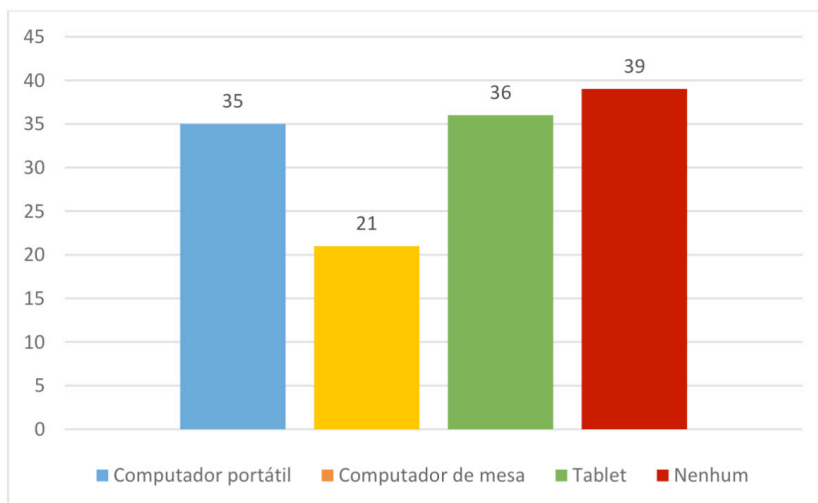


Gráfico 3 - Respostas dos alunos das escolas urbanas, públicas e privadas sobre a disponibilidade de computador em domicílio. Em %.

Fonte: Pesquisa TIC Educação 2019.

Segundo Libâneo (2004), a disputa docente com outros meios informativos requer dos professores um maior aprofundamento nas técnicas de comunicação, uma vez que só a transmissão de informações não é suficiente para o aprendizado dos alunos, é preciso métodos mais eficazes para apresentar e elucidar conceitos e estruturar esses conteúdos didáticos, pois, além da linguagem informacional, postura corporal e controle de voz é importante também o conhecimento e uso dos meios de comunicação de forma educativa.

O relatório, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, produzido pela OECD em 2005, apresentou dados inquietantes a respeito dos professores. Nesta pesquisa, foi concluído que, caso não haja uma atratividade na profissão docente, provavelmente, as instituições de ensino correrão sérios riscos de decréscimos inevitáveis, tanto na sua funcionalidade, como na sua capacitação, caso não atendam as demandas das novas necessidades sociais. Para Cescon (2009, p.11), o tema da qualidade do sistema educacional torna-se, assim:

Uma prioridade ao qual está obviamente ligado aquele da formação e da valorização do profissional docente. É preciso “recuperar” uma profissão que mudou, repensar as “competências” a ensinar aos professores, estabelecer um corajoso plano de carreira para dar maior dinamismo e estabelecer idoneidade à profissão.

Percebe-se que o distanciamento das classes sociais não é só representado pelo poder aquisitivo de determinada parte da população, mas na cultura elitista, pois, a engenharia social que conduz a classe hegemônica tem como pilar principal a educação, se o Estado não oferecer um ensino público de qualidade, com professores motivados e com preparo para mediação entre seus alunos, o afastamento entre determinadas classes, através da cultura, possibilitará um crescimento desproporcional entre os grupos sociais, aumentando cada vez mais à desigualdade.

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme os seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas produzindo em forma transfigurada o campo das ações sociais. Elas podem conduzir esta luta quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima, quer dizer, do poder de impor – e mesmo inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social. (BOURDIEU, 1989, p.11-12).

Para que haja desenvolvimento e elaboração na qualidade de trabalhos docentes de uma forma eficaz, se faz necessário que os mesmos sejam construídos em tempo hábil para acompanhar os avanços tecnológicos. A morosidade não se restringe apenas na qualificação dos professores, mas também no ambiente educacional e ferramentas que contemplam os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Nessa precisão de proposta educacional qualitativa, Freitas (2018, p.66) diz que:

A tentativa de justificar a qualidade de uma proposta educacional a partir de efeitos de longo prazo tem dificuldades metodológicas que não são nada desprezíveis, seja pelas exigências metodológicas inerentes aos procedimentos de meta-análise, seja devido ao número de fatores que afetam o desenvolvimento e a vida dos alunos. Os reformadores não percebem que o erro está em querer enquadrar a educação em um modelo do tipo “causa-efeito”.

Por tanto, podemos dizer que o resultado da boa qualidade do ensino, em especial da educação pública, tem uma ligação direta de como o trabalho docente que possibilite o alcance dos seus objetivos e ao mesmo tempo crie métodos de inclusão, ou seja, que conduza esse ensino a todos os seus alunos. No entanto, é preciso oferecer condições para que professores e professoras desenvolvam esse trabalho.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ferramentas de controle social no âmbito educação têm escoltado a ideologia do sistema capitalista em seus preceitos, aviltando a classe docente e se impregnando nos modelos medievais da historia educacional, objetivando assim, o interesse hegemônico.

O estudo ratifica que há necessidades de aperfeiçoamentos docentes, mas para isso, é indispensável que, durante esse processo, exista um tempo significativo para o avanço e a produção didática, com usos tecnológicos voltados para educação, que sejam qualitativamente eficazes.

Com a perspectiva de aumento dos problemas de saúde, relacionado à boa parte dos professores e professoras, a carga de trabalho tende a aumentar ainda mais durante a situação de pandemia, visto que, exigirá desses docentes mais qualificações, no que se refere às novas tecnologias, atrelada a uma pressão de por em prática, essas especializações adquiridas, em um menor tempo possível.

Diante dos resultados apresentados, podemos perceber que o sistema socioeconômico vigente não tem um impacto maior apenas nas classes trabalhadoras menos favorecidas, ou seja, em alguns dos professores aqui pesquisados, mas também na população usuária dos serviços prestados por elas, como os estudantes com menor poder aquisitivo, isto é, esta situação atual faz com que o distanciamento entre os grupos sociais, embora ainda esteja obscuro para boa parte da população, vem a se torna mais perceptível devido a uma necessidade com impacto global advindo da situação pandêmica presente.

É notório que há um longo caminho a percorrer, para que os procedimentos educacionais possam ser menos impactantes, tanto para os docentes, quanto para os discentes, e que políticas públicas voltas à saúde dos professores tenham mais relevância nesta nova maneira de ensino e aprendizagem vigente, mas para isso, é necessário um estudo mais aprofundado sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. TIC Educação 2019. Coletiva de imprensa. São Paulo, 9 de junho de 2020. Disponível em: < [https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa .pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf) >. Acesso em: 15 jun. 2020.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação. Belo Horizonte, MG, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RS: Vozes, 1987.

FULLAN, Michael. HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendizante**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneilda. **Trabalho e escola**: a aprendizagem flexibilizada. Rev. do Trib. Reg. Trab. 10ª Região, Brasília, v. 20, n. 2, p.13-36. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OECD 2005. **Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers**. Disponível em:<https://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_3926323_3499198_8_1_1_1_37455,00.html#EO>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SESCON, Evandro. Professor e escola em risco de extinção. In: RAMOS, Flávia Brocchetto. PAVIANI, Jayme (Orgs.). **O professor, a escola e a educação**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2009.

TEIXEIRA, Larissa. **66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde**. Publicado em: 16 de agosto de 2018. Associação Nova Escola. Disponível em:< <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola: Função Social, Gestão e Política Educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

O PROGRAMA DE MONITORIA DA UFRA: REPENSANDO A PRESENCIALIDADE

Data de aceite: 01/12/2020

Data da submissão: 03/09/2020

Thayane Carvalho de Faria Mota

Universidade Federal Rural da Amazônia
Parauapebas – Pará
<http://lattes.cnpq.br/4909811652985436>

Maria Nádia Alencar Lima

Universidade Federal Rural da Amazônia
Paragominas – Pará
<http://lattes.cnpq.br/8983773519633600>

RESUMO: As relações estão abruptamente sendo ressignificadas durante o período de isolamento social imposto pela pandemia COVID-19. As rotinas estão se modificando e novas formas de se reunir estão sendo descobertas. Este trabalho traz uma pesquisa-ação aplicada e descritiva, que apresenta as estratégias adotadas e experiências vividas pelos profissionais da área pedagógica dos *campi* de interior da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA que, exercendo atividades em *home office*, planejaram e executaram o Encontro *Multicampi* de Monitoria 2020, se apropriando das plataformas digitais para unir pessoas de vários lugares em prol da formação pedagógica anual dos alunos de graduação em processo de iniciação à docência. Esse estudo descreve como as conexões humanas baseadas na escuta, na atenção e no cuidado ao outro podem favorecer o sentimento de presencialidade, mesmo em comunicações virtuais.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria, Estratégias, Plataformas digitais, Ensino/aprendizagem.

THE UFRA'S MONITORING PROGRAM: RETHINKING PRESENTIALITY

ABSTRACT: Relations are being abruptly reframed during the social isolation period imposed by the COVID-19 pandemic. Routines are changing and new ways of meeting are being discovered. This work brings an applied and descriptive action-research, which presents strategies adopted and experiences lived by the professionals of the pedagogical area from Federal Rural University of the Amazon - UFRA campuses who, during home office, planned and executed the 2020 Multicampi Monitoring Meeting, appropriating of digital platforms to unite people from various places in favor of the undergraduate students annual pedagogical training of in the teaching initiation process. This study describes how human connections based on listening, attention and caring for others can favor the presentiality feeling, even in virtual communications.

KEYWORDS: Monitoring, Strategies, Digital Platforms, Teaching/Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O programa de monitoria da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, estabelecido pela Resolução nº 317, de 29 de agosto de 2016, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão- CONSEPE da UFRA, tem como foco a melhoria do processo de ensino-

aprendizagem dos cursos de graduação, e o oferecimento da oportunidade aos discentes de executarem, junto a docentes orientadores, Planos de Trabalho voltados ao ensino em áreas que compõem o currículo de seus cursos graduação, favorecendo o amadurecimento e o desenvolvimento de aptidões necessárias para sua futura carreira profissional.

As atividades de monitoria, no modelo adotado pela UFRA, estão estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 20/12/1996, que estabelece que os “discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”.

Portanto, os graduandos que desempenham a função de monitores são selecionados através de edital público, onde comprovam suas habilidades na área de conhecimento pretendida em provas escrita, didática e prática. Esse processo garante que os candidatos aprovados tenham capacidade e responsabilidade para auxiliarem os professores/orientadores nas diversas tarefas de ensino relacionadas à disciplina da qual serão monitores, seja na preparação de material didático, realização de trabalhos práticos, auxílio aos alunos em trabalhos de laboratório, biblioteca, campo e outros compatíveis ao seu nível de conhecimento a experiência como estudante de graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA, 2016).

Para auxiliar o monitor do desenvolvimento de suas aptidões para o ensino, a UFRA, através do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), aprovou a Resolução n°. 134, de 13 de junho de 2018, que trata das Diretrizes Gerais do Trabalho dos Profissionais da área de Pedagogia, no que se lê na redação do Art. 3º que “Os profissionais da área pedagógica têm como atribuição proporcionar à comunidade acadêmica, assistência didática, inclusiva e pedagógica, a fim de: [...] II – colaborar com a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. ”.

A articulação de que a normativa se refere ocorre através do intitulado Encontro de Monitoria, que é um evento anual de formação didática-pedagógica dos alunos/monitores. Ao decorrer de suas edições, o evento tem se consolidado como um espaço aberto, coletivo e dialógico, onde se discute sobre a função da monitoria acadêmica na UFRA, com vistas a fortalecer vínculos de parceria entre monitores e servidores da área pedagógica dos *campi* universitário, a fim de qualificar e validar a atuação da monitoria.

Até o ano de 2020, foi realizado presencialmente e separadamente, em cada um dos *campi* universitários. Mas, devido as circunstâncias pandêmicas, no referido ano, os servidores dos Setores de Apoio Pedagógico dos *campi* de Capanema, Paragominas, Parauapebas e Tomé-açu (municípios do interior do Pará), entenderam que, apesar das limitações impostas pelo distanciamento social, esse era um momento propício para a realização de um Encontro de Monitoria *Multicampi*, ainda mais aberto e inclusivo, onde as experiências de troca seriam ainda mais extensas, rompendo limites geográficos.

A necessidade da adaptação a plataformas de comunicação virtual para a realização do Encontro de Monitoria passou a não mais ser vista com estranheza, como algo não natural às relações, ou como limitação para a interação, e surgiu como uma possibilidade até então não considerada, de superar distâncias para reunir os monitores e os pedagogos através de uma presencialidade ressignificada.

Nessa perspectiva, Aarreniemi-Jokipielto (2020, 1:40min) alerta que “na prática, não podemos copiar as soluções do aprendizado face a face, mas, em vez disso, devemos decidir os processos para tirar vantagens da tecnologia e do que ela oferece. E há muitas oportunidades para interação, diálogo e cooperação.”.

Convergindo nesse pensamento, Tori, (2010, p. 25 *apud* MORAES & RIBEIRO, p. 06) diz que mesmo nas interações em espaços físicos, por vezes, os indivíduos podem se encontrar “distantes ou ausentes”, por falta de conexão emocional ou psicológica. Portanto, a presencialidade não é garantida por um contato face a face, nem mesmo é impossível ocorrer por meio de interações online, pois as sensações de presença ou distância são embasadas nas relações, e cabe aos atores do processo criarem laços de empatia e intimidade para se sentirem motivados, engajados, participativos e presentes.

Com isso em mente, surgiu a inquietação sobre como garantir que esses sentimentos tomassem os participantes desde o planejamento do Encontro *Multicampi* de Monitoria, e como, mesmo através de uma formação por meio de plataforma virtual, não se perder a participação ativa dos monitores. O caminho aberto e adotado foi o do estabelecimento de uma conexão afetiva, baseada na interação e na escuta, favorecendo com que os monitores se percebessem como parte fundamental do processo.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Com base nas classificações propostas por Prodanov e Freitas (2013), uma pesquisa científica pode ser classificada quanto à natureza, quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos.

Sob o ponto de vista de sua natureza, temos uma pesquisa aplicada, pois, além de trabalhar com verdades e interesses locais, “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (PRADANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

Em relação à classificação quanto aos objetivos da pesquisa, foi realizada uma pesquisa descritiva, onde se buscou registrar e descrever os fatos observados. Para Pradanov e Freitas (2013, p. 52), esse tipo de pesquisa visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno, e se utiliza de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observação sistemática.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, ou seja, a maneira com que foi realizada a coleta de dados, observamos as características de dois tipos de pesquisa. Esse tipo de mesclagem de pesquisas é previsto, tendo em vista que “nenhum tipo de pesquisa

é autossuficiente. Na prática, mesclamos todos, acentuando um ou outro tipo” (Ibid., p. 50). Em primeiro momento, foi realizada a pesquisa de levantamento (ou *survey*), onde buscamos alcançar o conhecimento da realidade, através de um questionário de opinião.

esse tipo de pesquisa ocorre quando envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento desejamos conhecer através de algum tipo de questionário. Em geral, procedemos à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obtermos as conclusões correspondentes aos dados coletados. (PRADANOV & FREITAS, 2013, p.57)

No segundo momento, realizamos uma pesquisa-ação, onde a sua concepção e realização ocorreu em estreita relação com a ação ativa, engajada e participante dos pesquisadores. “A pesquisa-ação acontece quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade” (Ibid, p. 65).

2.1 Pesquisa de levantamento

Partindo de uma abordagem quanti-qualitativa, considerou-se os monitores dos *campi* da UFRA de Capanema, Paragominas, Parauapebas e Tomé-Açu como população para o levantamento da opinião desse público acerca dos elementos necessários para o planejamento do Encontro de Monitoria 2020, a ser realizado de maneira virtual.

Em virtude de ser um formato inédito, pois nunca antes havia sido realizado por meio de plataforma digital, pensou-se ser necessário escutar o público-alvo da ação a respeito de suas preferencias e possibilidades de uso das plataformas disponíveis, além das temáticas a serem debatidas na programação, a fim de garantir que a execução do evento alcançasse e contemplasse a maioria dos monitores dos *campi*.

Tendo isso em vista, foram elaboradas cinco questões na ferramenta gratuita de questionários *online SurveyMonkey*, e solicitado que o público-alvo do evento respondesse de forma anônima. A coleta de dados ocorreu entre os dias 29 de junho a 06 de julho de 2020, tempo em que o questionário ficou aberto na plataforma para recebimento de respostas. O engajamento dos monitores foi feito através do envio do link de acesso ao questionário pelos grupos de monitoria do WhatsApp e para o e-mail pessoal dos monitores. Ao final do período de coleta de dados se obteve o quantitativo de 32 respostas.

Na primeira questão, “P1 – Você é monitor de qual campus de interior da UFRA?”, pedia-se para identificar a origem do respondente, a fim de descobrir possíveis características próprias dos monitores de cada campus. Posteriormente, através da análise completa das questões, percebemos que não haviam demandas específicas por campus universitário, mas sim, uma conformidade geral entre os participantes da pesquisa. Os dados da pergunta 01 estão disponíveis na tabela abaixo:

| OPÇÕES DE RESPOSTA | RESPOSTAS |
|-----------------------|-------------|
| Campus de Capanema | (25,00%) 8 |
| Campus de Paragominas | (34,38%) 11 |
| Campus de Parauapebas | (34,38%) 11 |
| Campus de Tomé-Açu | (6,25%) 2 |
| TOTAL | 32 |

Tabela 01: Dados da pergunta 01 do questionário.

Fonte: Autoria própria (2020).

Na segunda questão buscou-se identificar qual ferramenta seria mais facilmente acessada e manuseada pelos monitores, a fim de se garantir a melhor interação e participação da maioria do público, considerando que nem todos teriam facilidades na operacionalidade de algumas plataformas, ou se sentiriam mais confortáveis e confiantes em alguma em específico. Para isso, foi feito o seguinte questionamento: “P2 - Qual o canal ou ferramenta de comunicação é mais acessível e de fácil manuseio para sua participação no Encontro de Monitoria?”, e através dos dados obtidos foi possível identificar que a maioria dos monitores manifestou interesse pela utilização do *Google Meet*, conforme os resultados abaixo:

| OPÇÕES DE RESPOSTA | RESPOSTAS |
|---------------------|-------------|
| YouTube | (21,88%) 7 |
| Facebook | (12,50%) 4 |
| Zoom Meeting | (6,25%) 2 |
| Google Meet | (59,38%) 19 |
| Instagram | (0,00%) 0 |
| Outro (especifique) | (0,00%) 0 |
| TOTAL | 32 |

Tabela 02: Dados da pergunta 02 do questionário.

Fonte: Autoria própria (2020).

A terceira pergunta, “P3 – Qual o melhor formato de vídeo para o evento? ”, disponibilizava duas opções de resposta, ao vivo ou gravado, sendo que a interação entre os facilitadores e participantes também variava, de acordo com o formato de vídeo. A maioria dos respondentes demonstrou preferência pela participação em tempo real, através de *live streaming*. Essa resposta se mostra coerente com os dados da pergunta anterior, já que o *Google Meet*, é uma plataforma originalmente desenvolvida para reuniões

empresariais, e apesar de disponibilizar a opção de gravação, não há a possibilidade de compartilhamento através da própria plataforma.

| OPÇÕES DE RESPOSTA | RESPOSTAS |
|--|------------|
| Ao vivo (<i>live streaming</i>) - Os participantes interagirão em tempo real. | (65,63%)21 |
| Vídeo gravado - Os participantes irão interagir através de fórum de discussão mediada. | (34,38%)11 |
| TOTAL | 32 |

Tabela 03: Dados da pergunta 03 do questionário.

Fonte: Autoria própria (2020).

A pergunta de número 04 teve como objetivo identificar as preferências e necessidades de formação dos monitores acadêmicos. Ela disponibilizou aos respondentes cinco temas, onde os três mais votados integrariam a programação do evento. A questão solicitava “P4 - Classifique as temáticas a serem abordadas nas palestras e oficinas pedagógicas de acordo com seu interesse, sendo um ponto, menor interesse, e cinco pontos, maior interesse”. Através desses dados se obteve a média, que apontou o maior desejo pelas temáticas 04, 02 e 03, por ordem de classificação, como consta na tabela a seguir:

| TEMA | Menor Interesse | Neutro | Maior Interesse | Total de respostas |
|---|-----------------|---------------|-----------------|--------------------|
| 01 - Os jogos como facilitadores da aprendizagem de conteúdos | (36,66%) 11 | (23,33%) 7 | (40,00%) 12 | 30 |
| 02 - Técnicas de aprendizagem e fixação de conteúdos | (29,03%) 9 | (9,68%) 3 | (61,29%) 19 | 31 |
| 03 - Conhecendo e identificando os tipos de aprendizagem | (26,67%) 8 | (16,67%) 5 | (56,66%) 17 | 30 |
| 04 - Monitoria: Iniciação à docência | (20,00%) 6 | (20,00%) 6 | (60,00%) 18 | 30 |
| 05 - As diferentes teorias de aprendizagem da área pedagógica | (26,67%) 8 | (23,33%) 7 | (50,00%) 15 | 30 |

Tabela 04: Dados da pergunta 04 do questionário.

Fonte: Autoria própria (2020).

A última questão era “P5 - Você tem alguma sugestão adicional para os planejadores do Encontro de Monitoria da UFRA? ”. Se tratava de um campo de comentário, onde o respondente podia deixar propostas a serem apreciadas pelos organizadores. Quatro monitores deixaram sugestões.

| RESPONDENTE | SUGESTÃO |
|-------------|--|
| 13 | Ter treinamento com ferramentas digitais. |
| 18 | Mostra a importância da monitoria. |
| 23 | Opções de matérias em mídia. |
| 32 | Abordagem e tecnologias que auxiliam e facilitam a aprendizagem do discente. |

Tabela 05: Sugestões feitas na pergunta 05 do questionário.

Fonte: Autoria própria (2020).

Os organizadores buscaram atender as sugestões levantadas incluindo-as no planejamento das oficinas e palestras que integraram a programação. A sugestão do respondente número 18 foi contemplada na palestra “Monitoria: Iniciação à docência”, e as três outras sugestões, tinham relação e, na medida do possível, foram atendidas pela oficina “Técnicas de aprendizagem e fixação de conteúdos”.

3 I ENCONTRO DE MONITORIA: UMA EXPERIÊNCIA EM HOME OFFICE

Tomando por base os dados obtidos por meio das respostas dos monitores, público-alvo da programação, assim como as experiências dos pedagogos planejadores do evento, se realizou o Encontro *Multicampi* de Monitoria 2020, no período de 10 a 12 de agosto do mesmo ano, completamente de forma *online*. As inscrições ocorreram entre os dias 28 de julho a 09 de agosto de 2020, através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, e foram abertas aos monitores, aos monitores egressos e a demais interessados.

O evento caracterizou-se pela efetiva atividade de extensão universitária, tendo sido a primeira edição executada através da plataforma virtual Google Meet em decorrência da pandemia, e promoveu a produção de conhecimentos necessários para o aluno/monitor utilizar em tempos de distanciamento social com os alunos monitorandos, além de ter criado a interlocução entre o ensino, a pesquisa e a extensão através das estratégias de aprendizagem mobilizadas durante os três dias em que foram promovidas as formações pedagógicas.

A adesão ao evento foi bastante significativa, pois recebeu inscrições não apenas dos monitores da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), como também de outros Estados da Federação brasileira, oportunizando a todos ao acesso a comunicação capaz de levar a produção de novos conhecimentos, tão importantes quanto os já assimilados ao longo da vida escolar, através da tecnologia digital.

A participação dos alunos nas oficinas foi de grande importância e serviu como norte para o planejamento do trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido durante o tempo que durar o afastamento social pela pandemia. A interação, mesmo via tela de

computadores ou de aparelhos celulares, não diminuiu o interesse dos estudantes que participaram, nem afetou a motivação dos palestrantes.

A metodologia de ensino remoto foi adotada como uma medida emergencial, objetivando que, apesar do distanciamento social, a formação anual dos monitores ocorresse. Entretanto, alguns alunos que não puderam participar em condições de igualdade, seja por instabilidade no serviço de internet, dificuldades de acesso a plataforma *Google Meet*, ou por conflitos no gerenciamento de tempo, já que as atividades acadêmicas, laborais, familiares e domésticas apresentam limites ainda mais tênues durante o *home office*.

Por outro lado, os palestrantes disponibilizaram todo o material didático usado durante as formações, de modo que alcançassem o público-alvo do evento, tanto os que estavam participando em tempo real, quanto os que não conseguiram acessar. A estratégia de encaminhar as atividades via e-mail e impressas aos alunos, é uma questão superior, porque reflete a humanidade da pessoa no que podemos lê em Morin (2007, p. 47) ao tratar da condição humana. O autor afirma que “Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele.”. A ação pedagógica teve esse olhar e cuidado para não excluir do processo os monitores que não têm acesso à internet, que é uma realidade numerosa no interior do estado do Pará, e nem os demais monitores, que por outros motivos, não puderam participar em tempo real da formação.

Com as atividades acadêmicas presenciais suspensas, por causa da pandemia COVID-19, e diante das incertezas em relação a volta às aulas, sejam presenciais ou a distância, foram buscadas alternativas de educação remota, e desenvolveu-se um Encontro *Multicampi* de Monitoria, pensado com a finalidade de munir o aluno de conhecimentos que possam ser difundidos por meio da tecnologia, de modo que possa servir de suporte dialógico para evitar a evasão acadêmica, ou mesmo a desistência dos próprios alunos/monitores do programa, pois, de acordo com Morin (2007, p. 79) “O futuro permanece aberto e imprevisível.”. Enquanto não se retoma a normalidade é preciso abrir caminhos, pensar em auxiliar os alunos para utilizarem as ferramentas tecnológicas e incentivar a manutenção do diálogo entre eles e seus professores orientadores durante a imprevisibilidade futura.

3.1 A presença dos pedagogos, as formações e os relatos dos monitores

Uma das frentes de trabalho dos profissionais da área pedagógica da UFRA é a formação pedagógica articulada ao ensino pesquisa e extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA, 2018). A formação de monitores, alunos em processo de iniciação à docência, no ano de 2020 foi mobilizada via plataforma virtual.

As oficinas abordaram temas voltados para ampliar e a aprofundar os conhecimentos dos alunos/monitores haja vista que estes ao executarem o efetivo trabalho de monitoria transitam no território da docência e segundo Freire (2018, p. 41) “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.” Por isso é tão importante que o monitor seja incentivado a melhorar a sua formação para poder auxiliar o aluno assistido a evoluir também. Nesse sentido, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

1. “Monitoria em debate: colaborar em rede para desenvolver a monitoria em tempos de COVID-19”: Contou com a participação dos professores que também são os Vice-diretores dos *campi* da UFRA. Houve uma grande participação dos monitores, e sua dinâmica ocorreu na configuração de Mesa Redonda, onde foi provocado um debate sobre a viabilidade das atividades de monitoria via plataforma digital.

2. “Monitoria: Iniciação à docência”: Em formato de palestra, tratou o assunto monitoria mediante a visão interacionista, visando fortalecer o campo teórico e prático, se utilizando de estratégias dialógicas, fomentando a difusão dos saberes entre os alunos monitores e alunos assistidos.

3. “Técnicas de aprendizagem e fixação de conteúdo”: através dessa oficina, foram apresentados aos monitores alguns dos fatores que interferem na aprendizagem, como a procrastinação enquanto hábito contra produtivo. Também foram expostas algumas novidades inerentes a tecnologias digitais, com foco na utilização dessas ferramentas como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, de modo que faça sentido para a vida dos alunos monitores e dos assistidos, enquanto elementos integrantes e necessários para a manutenção da relação dialógica entre monitor/monitorando e professor.

4. “Conhecendo e identificando tipos de aprendizagem”: Em formato de oficina, se apresentou estilos de aprendizagem através de uma dinâmica que desafiou os alunos há se perceberem dentro de algumas das características voltadas para os aspectos visuais, auditivos e cinestésicos. O objetivo foi ajudar os monitores a identificarem suas dificuldades e suas expertises, visando ampliar suas possibilidades de aprendizagem, e dar suporte para o auxílio de alunos assistidos.

Importante ressaltar que todas as oficinas pedagógicas foram medidas de intervenções educativas que demandam, segundo Freire (2018, p. 68) “a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina. ” Nessa ótica, o contato direto com temas voltados para as tecnologias digitais para quem se propôs a ensinar, e para quem se dispôs a aprender, foi também uma experiência inusitada, além de oportunidade de ampliação de conhecimento para alguns, e possibilidade de contato com os monitores dos diversos *campi* da UFRA para outros, como mostram os relatos feitos pelos alunos participantes do evento:

1. “O evento foi muito bom, achei muito legal entrar em contato com os outros monitores dos outros *campi*. Foi uma experiência incrível. ”

2. “Tive algumas dificuldades para acompanhar tudo, mas foi bem proveitoso esse tempo de diálogo e compartilhamento de ideias. ”

3. Não consegui acompanhar o evento inteiro por dificuldade da internet, mas mesmo assim aprendi muita coisa, foi muito prazeroso e gratificante aprender com os palestrantes.”

4. “Foi muito enriquecedor e motivador. ”

Os relatos dos monitores foram extraídos via dispositivo (chat), configuraram a resposta que compreende que as oficinas planejadas e executadas pelos pedagogos dos

multicampi da UFRA, que visaram oferecer um referencial didático-pedagógico delineado em cada intervenção, foi capaz de atender os participantes em suas necessidades, surgidas em decorrência da pandemia e do trabalho remoto. Percebe-se, portanto, que se obteve um alcance realmente importante, e isso se deve também ao trabalho de escuta antecipada, feito pelos pedagogos dos *campi* universitários frente aos alunos/monitores da interiorização, através do levantamento de opinião.

As formações atuaram, sobretudo, com a finalidade de atender os saberes identificados como centros de interesse desses alunos, e que fossem viáveis em tempos de distanciamento social, pois, de acordo com Zabala (1998, p. 94), “Para poder estabelecer os vínculos entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, em primeiro lugar é preciso determinar que interesses, motivações, comportamento, habilidades, etc., devem constituir o ponto de partida.”. Concatenados com o autor, o ponto de partida tomado pelos pedagogos foi impulsionado considerando os conhecimentos prévios dos monitores, para então oportunizar a apropriação de novos conhecimentos para serem aplicados na prática das atividades de monitoria durante o período de pandemia, de acordo com os recursos tecnológicos disponíveis, tanto para o aluno/monitor quanto para o aluno/assistido, bem como a interpretação dada pelos pedagogos, somada à vontade dos alunos de continuarem participando do processo educativo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como uma pesquisa-ação, esse trabalho teve o envolvimento ativo das pesquisadoras, as quais se empenharam para a construção e execução do Encontro *Multicampi* de Monitoria 2020, mesmo em meio a uma nova realidade laboral, imposta pelo isolamento social. Esse novo formato de trabalho exigiu o desenvolvimento de novas estratégias para a formação pedagógica, pois foi preciso zelar pela garantia do engajamento do público-alvo do evento, levando-os a se perceberem como parte essencial do processo.

O caminho adotado para isso foi o da aproximação, da escuta afetiva e atenta, baseada na empatia e humanidade que envolve os processos educativos de êxito. O levantamento de opinião, ainda no momento de planejamento do evento, permitiu determinar os centros de interesse dos monitores, além de lhes proporcionar o sentimento de pertencimento, já que as formações não estavam sendo impostas, pelo contrário, foram escolhas democráticas feitas coletivamente por eles. Ao decorrer do evento, permaneceu disponível um canal aberto, amplo e plural para a expressão das opiniões, sugestões, dúvidas e comentários, seja interagindo em tempo real, durante as videochamadas pelo *Google Meet*, seja por mensagem de texto, pelo *Chat* da mesma plataforma, ou mesmo pelos grupos de *WhatsApp* da monitoria da UFRA.

Considerando que os monitores também estão se reinventando para atenderem virtualmente os alunos assistidos pelo programa e desenvolverem em *home office* seus

Planos de Trabalho, acredita-se que foi uma experiência benéfica também no aspecto de oportunizar aos alunos monitores o conhecimento e familiaridade com estratégias e metodologias de ensino que são capazes de viabilizar ações pedagógicas através das plataformas digitais, demonstrando a potencialidade das ferramentas tecnológicas para a dinamização do processo dialógico de difusão dos conhecimentos.

Tendo em vista o exposto, compreende-se a relevância das ações que foram desenvolvidas pelos profissionais da pedagogia através do *Google Meet*, visando a formação dos alunos monitores e o beneficiamento da autoconstrução de um perfil de aluno proativo e mais qualificado para ressignificação da prática da monitoria, potencializando a autonomia, a autoconfiança, assim como, a conquista e a ampliação dos saberes necessários para o desenvolvimento do efetivo trabalho de monitoria, especialmente, durante o isolamento social.

REFERÊNCIAS

AARRENIEMI-JOKIPELTO, Päivi. **Digital learning: the importance of virtual presence, interaction and dialogue between facilitators and students**. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância 2020. Evento online (4:40 min). Disponível em: <<https://cutt.ly/PfcxE6Q>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República [1996]. Disponível em: <<https://cutt.ly/bfcx1Za>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56ª. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MORIN, Edgar. **Saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 12ª. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico** - 2a Edição. [S.l.]: Editora Feevale, 2013. ISBN 9788577171583.

RIBEIRO, Fabrício de Oliveira; MORAES, Maria Cândida. **A presencialidade do professor virtual sob o olhar dos princípios da docência transdisciplinar**. Anais da Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária. Fortaleza. 2016. Disponível em: <<https://cutt.ly/ofcxP2o>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. Conselho de ensino, pesquisa e extensão. **Resolução nº. 317, de 28 de agosto de 2016**. Aprova a inclusão de quesitos relacionados às normas do programa de monitoria da Universidade Federal Rural da Amazônia. Belém: Conselho de ensino, pesquisa e extensão, 2016. Disponível em: <<https://cutt.ly/bfcxDTi>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. Conselho de ensino, pesquisa e extensão. **Resolução nº. 134, de 13 de junho de 2018**. Define as diretrizes gerais do trabalho dos profissionais da área Pedagógica da Universidade Federal Rural da Amazônia. Belém: Conselho de ensino, pesquisa e extensão, 2018. Disponível em: <<https://cutt.ly/ZfcxGM7>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 15

PARTICULARIDADES DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN AMÉRICA LATINA

Data de aceite: 01/12/2020

Rosa Ynes Alacio Garcia

Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
Universidad de la Ciudad de México – UACM,
México, Plantel Cuatepec.
<http://orcid.org/0000-0002-6487-8897>

Luz Andrea Hernández León

Universidad de los Andes, Trabajadora Social
de UNIMINUTO. Universidad EAN, Colômbia.
<http://orcid.org/0000-0002-0187-1604>

Wallace Rodrigues

Universiteit Leiden (Países Bajos). Universidad
Federal de Tocantins – UFT, Brasil, Araguaína.
<http://orcid.org/0000-0002-9082-5203>

RESUMEN: Este texto busca entender algunas particularidades de la educación universitaria en tiempos de pandemia del nuevo coronavirus (covid19) en tres instituciones educativas de países de América Latina: en la Universidad Federal de Tocantins - UFT, en Brasil; en la Universidad de la Ciudad de México – UACM, México; y la Universidad EAN en Colombia. Este trabajo fue cualitativo y se basó en nuestras experiencias como profesores de una de estas instituciones universitarias. Nuestra investigación utilizó una bibliografía básica para dar base teórica para nuestros análisis y algunos informes cortos de los estudiantes. Descubrimos que cada universidad finalmente adoptó una forma diferente de tratar con la enseñanza durante la pandemia, pero nos quedó claro el esfuerzo de

la universidad privada para continuar con sus clases en línea y las dos universidades públicas para suspender las clases. Obviamente cada universidad analizada aquí tiene un estudiante específico y dos de ellos se encuentran en grandes ciudades, mientras que uno está en el interior del país.

PALABRAS CLAVE: Universidades, Enseñanza, Pandemia, Coronavirus.

PARTICULARIDADES DO ENSINO UNIVERSITÁRIO EM TEMPOS DE PANDEMIA NA AMÉRICA LATINA

RESUMO: Este texto busca compreender algumas particularidades do ensino universitário em tempos de pandemia do novo coronavírus (covid19) em três instituições de ensino em países latino-americanos: na Universidade Federal do Tocantins – UFT, no Brasil; na Universidad de la Ciudad de México – UACM, no México; e na Universidad EAN, na Colômbia. Este trabalho teve cunho qualiquantitativo e baseou-se em nossas experiências como professores de uma destas instituições universitárias. Nossa pesquisa empregou uma bibliografia de base para dar fundamentação teórica para nossas análises e alguns curtos relatos de estudantes. Verificamos que cada universidade acabou por adotar uma forma diferente de lidar com o ensino durante a pandemia, mas ficou-nos claro o esforço da universidade privada em continuar com suas aulas pela via online e das duas universidades públicas em suspender as aulas. Obviamente cada universidade aqui analisada tem um alunado específico e duas delas estão localizadas em cidades grandes, enquanto uma

está no interior do país.

PALAVRAS-CHAVE: Universidades, Ensino, Pandemia, Coronavírus.

1 | INTRODUÇÃO

El objetivo de este artículo consiste en presentar experiencias educativas como parte de los cambios que generó la propagación de la COVID-19 en los territorios, y su impacto en Universidades de tres países de América Latina: Brasil, México y Colombia.

¿Qué procesos educativos se transformaron con la propagación de la COVID-19 en los territorios, y cómo modificó las experiencias en la población universitaria en Brasil, México y Colombia? Los cambios sucedieron de tres maneras: 1. Se detuvo la impartición de clases presenciales, 2. Cada Universidad adoptó estrategias diferenciadas a partir de las particularidades socioeconómicas de los estudiantes, y las características territoriales, 3. Cada país presentó políticas educativas distintas y avances diferenciados en el número de muertes producto del contagio por COVID-19. Este texto presenta la experiencia ocurrida en dos Universidades públicas ubicadas en Brasil y México, y una Universidad privada en Colombia.

Nuestra redacción para este texto se basó en nuestras experiencias en las universidades donde trabajamos. Buscamos una bibliografía que dialogara con el área educativa para sustentar nuestros argumentos, que son básicamente analíticos y cualitativos.

2 | LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE TOCANTINS EN BRASIL

Comenzamos esta parte del texto sobre dónde trabaja el maestro brasileño dejando saber sobre su universidad. La Universidad Federal de Tocantins - UFT es una nueva universidad, ya que fue creada el 23 de octubre de 2000 e implementada efectivamente el 15 de mayo de 2003. Está ubicada en el estado de Tocantins, en la región norte de Brasil y tiene campus en 7 ciudades: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema do Tocantins, Palmas, Porto Nacional y Tocantinópolis.

La Universidad Federal de Tocantins - UFT tiene hoy en día casi veinte mil estudiantes. Vale la pena mencionar que la mayoría de nuestros estudiantes son personas pertenecientes a familias de bajos ingresos, incluidos grupos indígenas (Apinayé, Karajá, Krahô, Xerente, entre otros del estado de Tocantins y algunos de otros estados brasileños), y los remanentes de quilombos (antiguos asentamientos de esclavos negros), así como de poblaciones ribereñas y otros grupos sociales específicos.

Vale la pena mencionar, de las sesenta y nueve universidades públicas federales de Brasil, solo seis han adoptado el estudio a distancia. La mayoría de ellas paralizaron sus semestres académicos en marzo de 2020 debido a la pandemia del coronavirus.

Destacamos que las universidades federales de Brasil representan solamente el 8,7% de esta población universitária con noventa y siete mil estudiantes matriculados en ellas (cf. PAIXÃO, 2020). Hay universidades privadas, públicas estaduais y algunas municipales.

En relación a la educación a distancia, después de una sucesión de ordenanzas gubernamentales (número 343, del 17 de marzo de 2020; número 345, del 19 de marzo de 2020; y número 473, del 12 de mayo de 2020) sobre las clases durante la pandemia, el Ministerio de Educación finalmente publicó la ordenanza número 544, de 16 de junio de 2020, que proporciona orientación sobre la sustitución de clases presenciales por clases vía medios digitales, mientras que la nueva situación de pandemia del coronavirus: Covid-19 dura y revoca las tres ordenanzas anteriores sobre el tema. Sin embargo, los profesores universitarios aún no tienen pautas claras sobre cómo se llevarán a cabo estas clases a distancia, ya que muchos de nuestros estudiantes no tienen acceso a Internet o dispositivos electrónicos para acompañar las clases.

Veamos qué está pensando la mayoría de los estudiantes al no tener educación a distancia en esta pandemia, ya que se han suspendido las actividades académicas de los cursos de pregrado. Esto a través del discurso de un representante estudiantil:

Está bien dividido. Los estudiantes se dividen en querer regresar y no querer regresar. Los que quieren volver piensan en el daño que están sufriendo por la demora en graduarse. Cuando piden la devolución de clases, no cuestionan la calidad de este aprendizaje a distancia. ¿Cuáles son los ingresos y qué pérdidas puede ocasionar este aprendizaje a distancia para un estudiante matriculado en un curso presencial, la mayoría de los contenidos del cual se preparan para ser presenciales, las clases? Y está la parte de los alumnos que no quieren volver, porque no pueden volver ahora porque viven en espacios geográficos remotos y algunas dificultades en el uso de herramientas digitales (Estudiante de la Licenciatura en Letras/Portugués, UFT, plantel Araguaína, del 6° semestre).

En la Universidad Federal de Tocantins - UFT, después de una extensa discusión de representantes de todos los grupos universitarios, decidimos suspender las clases presenciales y no utilizar las clases a distancia con el uso de tecnologías para estudiantes de pregrado, ya que más de la mitad de nuestros estudiantes son personas de bajos ingresos, y tienen dificultades para acceder a Internet y no disponen de *hardware* de buena calidad (computadoras, computadoras portátiles, *tablets* y similares) para acompañar las actividades de aprendizaje a distancia.

En el caso de los estudiantes de posgrado (maestría y doctorado), la Universidad Federal de Tocantins - UFT, a través del Decano de Investigación, decidió mantener las clases a distancia, ya que los estudiantes de estos cursos tienen un acceso más fácil a las tecnologías de información y comunicación. Entonces, hubo docentes de posgrado que optaron por enviar pautas por *whatsapp*, otros enviaron mensajes de texto por correo electrónico, otros crearon salas virtuales en plataformas de videoconferencia y desarrollaron

discusiones allí. Dentro de las opciones se seguirán ofreciendo cursos en línea en el modelo a distancia para la segunda mitad de 2020 (entre agosto y diciembre).

Vale la pena mencionar, como informamos, que la mayoría de los estudiantes universitarios brasileños estudian en universidades privadas, relegando la educación superior a aquellos que pueden pagarla. El investigador Boaventura de Sousa Santos nos muestra la lógica del neoliberalismo aplicado también a las universidades y sus profesionales:

Más insidiosamente, el Estado mismo y la comunidad o sociedad civil comenzaron a ser gestionados y evaluados por la lógica del mercado y por criterios de rentabilidad del "capital social". Esto sucedió tanto en los servicios públicos como en los servicios de solidaridad social. Así fue como las universidades públicas fueron sometidas a la lógica del capitalismo universitario, con clasificaciones internacionales, la proletarianización de los docentes y la conversión de estudiantes en consumidores de servicios universitarios. Así también surgieron las asociaciones público-privadas, casi siempre un mecanismo para transferir recursos públicos al sector privado. Así es como las organizaciones de solidaridad social finalmente ingresaron al comercio de filantropía y cuidado (SANTOS, 2020, p. 27-28, nuestra traducción).

Recordemos que Brasil se ha adherido a la lógica neoliberal desde principios de la década de los 90's, y que esta lógica defiende la mínima participación del Estado en todas las áreas de la vida, incluso si se trata de áreas importantes socialmente, como la educación, salud, saneamiento, etc. Específicamente en el tema de la educación, sólo con los gobiernos del Partido de los Trabajadores (PT) en la presidencia de Brasil, de 2003 a 2016, la educación universitaria pública federal se expandió, llegando al interior del país. Hubo una clara democratización de la educación universitaria, siempre buscando incluir grupos menos privilegiados, como indígenas, quilombolas, personas de bajos ingresos, comunidad LGBT, entre otros grupos sociales. El profesor Cleomar Locatelli cuenta sobre la admisión de estos grupos en universidades brasileñas, principalmente en cursos de licenciaturas para formación de profesores:

[...] para la formación del profesorado en una perspectiva intercultural crítica, en primer lugar, no basta con reconocer la diversidad cultural, ya que el simple reconocimiento tiende a resumir el encuentro con diferencias en la aceptación de manifestaciones folclóricas u otras iniciativas que conducen aislamiento, como la constitución de "guetos" en los que se pueden aislar los diferentes. En segundo lugar, no se puede olvidar la experiencia de dominación en su totalidad, que históricamente ha negado la participación en la riqueza para la mayoría de la población; que no permitía la entrada de indígenas, negros y trabajadores en general en la ciudadanía, es decir, en la definición del destino en el país; y que históricamente ha inventado y reproducido a las personas como inferiores (LOCATELLI, 2016, p. 249, nuestra traducción).

Tenemos que recordar que la mayoría de los estudiantes universitarios brasileños matriculados en instituciones privadas superiores está estudiando a distancia en programas de licenciaturas para ser profesores. Elba Barretto nos informa sobre algunas dificultades de estos estudiantes:

Como los estudiantes de educación a distancia tienden a ser mayores, más pobres y menos blancos que los estudiantes en los cursos de clase presencial, tienen menos acceso a importantes bienes de consumo cultural en su trayectoria de vida, además de tener una mayor proporción de personas entre ellos, quienes trabajan, preguntamos cómo les irá a estos estudiantes ante el predominio de los requisitos de lectura y comprensión del material transmitido en los cursos y el trabajo relativamente solitario que deberán desarrollar (BARRETTO, 2011, p. 51, nuestra traducción).

El profesor Locatelli refuerza nuestra comprensión de que debe haber más justicia social en todas las áreas sociales en Brasil (en el caso de este trabajo, en el área de la educación), especialmente en los países latinoamericanos, tan explotados durante cientos de años y ahora rehenes del neoliberalismo:

También es esencial que una sociedad con más justicia esté en el horizonte, especialmente en el sentido del derecho a la igualdad. Es necesario un proceso educativo que tenga como objetivo superar las diversas formas de prejuicio. En este sentido, no se prescinde del dominio del conocimiento acumulado históricamente por los diversos tipos de sociedad, incluido el conocimiento más valorado en la cultura dominante. Sin embargo, esencialmente, este dominio del conocimiento debe estar dirigido a defender la vida y el bienestar de todos. Por lo tanto, todas y cada una de las formas de conocimiento deben valorarse, hacerse accesibles a todos y entenderse de manera crítica, con el objetivo de contribuir al bien colectivo (LOCATELLI, 2016, p. 251, nuestra traducción).

Sin embargo, vale la pena pensar que incluso estos estudiantes universitarios acostumbrados a la educación a distancia no pueden acceder personalmente a las oficinas, y los centros de las instituciones privadas para desarrollar actividades de evaluación o solicitar servicios.

Además, nosotros, los docentes, no nos sentimos completamente preparados para enseñar sólo a distancia. Dentro de una lógica neoliberal, el trabajo del aprendizaje a distancia puede enriquecer el conocimiento de la enseñanza y precarizar la posición de la lucha laboral y la lucha de los docentes. En un país como Brasil, donde la educación universitaria a distancia es la tendencia de las instituciones privadas de educación superior y la que más crece en los últimos años, el trabajo a distancia en las universidades públicas puede abrir el camino para que el gobierno piense en la privatización efectiva de los servicios de estas últimas instituciones.

Crítico del capitalismo neoliberal occidental y su expansión a todas las formas de sociabilidad y de formas de trabajo, Santos refuerza la necesidad de que el Estado sea

independiente y tenga los medios para proteger a sus poblaciones, especialmente en tiempos de pandemia, como ahora:

Las pandemias muestran cruelmente cómo el capitalismo neoliberal ha incapacitado al estado para responder a emergencias. Las respuestas que los Estados están dando a la crisis varían de un Estado a otro, pero ninguno puede disfrazar su incapacidad, su falta de previsibilidad en relación con emergencias que se han anunciado como muy pronto y muy probable (SANTOS, 2020, p. 28, nuestra traducción).

La Universidad Federal de Tocantins – UFT es una institución pública que atiende a estudiantes en pobreza y marginación del territorio de Brasil. Esta Universidad fue creada en el año 2000. Ante el rápido proceso de contagio por COVID-19 ocurrido en el año 2020, que motivó la precaución para evitar socializar, fueron suspendidas las clases presenciales, sin embargo, los educandos no cuentan con el equipo necesario para recibir clases a distancia. A esta situación de la población estudiantil, se suma la diversidad de posiciones del profesorado ante el uso de tecnologías, así como, el necesario diseño de metodologías adecuadas para cada asignatura que permita igualar los logros del proceso de aprendizaje que sustituya la presencia en aulas. Definitivamente, una parte de la población estudiantil brasileña no puede cubrir el costo de una Universidad Privada, en este sentido, la educación pública resulta una opción posible a su realidad, tal como sucede en otros países del Continente.

3 | LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO, EN MÉXICO

La Universidad de la Ciudad de México - UACM se ubica en la capital del país y recibe a estudiantes, en su mayoría, rechazados de otras instituciones educativas¹. Rodeada de Universidades Nacionales importantes fue creada el 26 de abril del año 2001, como Universidad de la Ciudad de México organismo descentralizado y dependiente a la Secretaría de Desarrollo Social del entonces Gobierno del Distrito Federal (Vázquez, 2012, p. 30-31).

El 5 de enero de 2005 la Institución adquiere autonomía como Universidad Pública Estatal (Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2013, p. 3 y 17). Tiene cinco planteles, dos en la Alcaldía Iztapalapa (Casa Libertad y San Lorenzo Tezonco), uno en la Alcaldía Gustavo A. Madero (Plantel Cuauhtepc), otro más en la Alcaldía Cuauhtémoc (Plantel Centro Histórico), y finalmente en la Alcaldía Benito Juárez (Plantel Del Valle). La UACM tiene una matrícula actual total de dieciséis mil doscientos doce estudiantes en planteles, y doscientos treinta y seis en Reclusorios. La mayor parte de la población estudiantil pertenece a familias sin formación universitaria, con alguna dificultad económica.

1. De acuerdo a los datos de la Coordinación de Servicios Estudiantiles de la UACM, la trayectoria de estudiantes uacemitas rechazados en otras instituciones universitarias es superior al noventa por ciento.

El proyecto educativo UACM fue novedoso por varias razones, entre las cuales destaca, la educación universitaria en reclusorios de la Ciudad de México, y el Programa de Educación Abierta y a Distancia (PEAD) implementado en el año 2008, y cancelado seis años más tarde. El PEAD familiarizó a estudiantes y profesores en propuestas de educación a distancia. La cancelación de este proyecto pedagógico detuvo la transición a alternativas de educación semi-presencial, y a distancia, con aulas virtuales y la puesta en marcha de contenidos a plataformas educativas diseñadas cuidadosamente. El año 2020 nos obligó a trabajar con pedagogías implementadas a distancia, como un acontecimiento de ruptura al proceso educativo presencial ocasionado por el contagio de la COVID-19.

En México la inactividad presencial en aulas ocurrió, principalmente, la semana del 17 al 20 de marzo, después del lunes 16 no laborable marcado en el calendario educativo. El paro escolar fue por el llamado sanitario para prevenir posibles contagios por la COVID-19. Cada institución educativa del país, trató resolver de una manera acelerada la contingencia no sólo sanitaria, pedagógica y emotiva de los estudiantes, y también de los profesores de los distintos niveles educativos. El Acuerdo número 02/03/20 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 16 de marzo de 2020, estableció la suspensión de las clases en las escuelas de los niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, normales, media superior, y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública del país.

Pues al principio fue desordenado porque nos tomó por sorpresa el aviso de suspensión de clases tanto a profesores como a estudiantes (Estudiante C de séptimo semestre de la Licenciatura Ciencia Política y Administración Urbana, Plantel Cuauhtepc).

Este acontecimiento evidenció tres diferencias: la primera cruzó el tipo de educación que existe en el país entre la infraestructura de los colegios privados y públicos. Una segunda fue el cruce con las diferentes características de los estudiantes existentes en las Universidades públicas.

Desde la primera semana la UACM implementó en su página electrónica el concurso semanal Crónicas de un virus sin Corona, fue una suerte de solidaridad compartida sobre los procesos personales de cada estudiante y también, de cada profesor, un registro de las huellas de esta ruptura a la rutina universitaria. La convocatoria contabilizó cada semana el número del concurso, el cual actualmente continúa como nueva convocatoria, sin numerar la semana que seguimos con trabajo a distancia.

El detener las actividades escolares presenciales resultó un evento abrupto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para profesores quienes teníamos un conocimiento diferente de las plataformas educativas digitales, y también para los estudiantes, quienes tienen circunstancias económicas que les obligan a acompañar su formación universitaria con compromisos laborales de subsistencia.

De esta forma se implementaron, tanto clases virtuales, como salones virtuales e incluso mensajes tanto por correos electrónicos y celular, también, hubo profesores

quienes convocaron a estudiantes en reuniones virtuales, para abordar problemáticas de aprendizaje y compartir estados emocionales.

Me di cuenta, es que quizá, mi experiencia fue privilegiada, pues en casa tengo los medios y el apoyo de mi familia, lo digo porque conocí compañeros que tuvieron que abandonar las materias por no tener tiempo para las tareas dado que tenían que trabajar, o que quedaron marginados por las TICS, al no tener computadora o carecer de internet. Algo importante es que algunas empresas absorbieron incluso más el tiempo de sus trabajadores, conocí el caso de un compañero que lo forzaron a trabajar más tiempo y le modificaron su horario, al saber que él no tenía clases presenciales, lo cual le terminó afectando (Estudiante A de quinto semestre de la Licenciatura Ciencia Política y Administración Urbana, Plantel Cuauhtémoc).

El 19 de abril del 2020 estudiantes y profesores de la Universidad conocimos la información que circuló en los medios de comunicación, sobre la muerte por COVID-19 de un trabajador de Centro Telefónico Elektra quien era estudiante de la UACM Plantel Centro Histórico, al día siguiente la empresa desmintió la noticia, informando que el joven de 30 años era trabajador de la Empresa STAFF E&I, la cual da servicios al Grupo Elektra. Este acontecimiento movió a los estudiantes a repensar la tercera diferencia que se cruza con el mundo académico mexicano, la dimensión laboral, que ocurre con los escolares que pueden sólo estudiar, y aquellos que tienen que sumar estudio y trabajo.

El acontecimiento no describe textualmente los hechos, el acontecimiento tiene sentido a partir del significado que le atribuye el sujeto reflexivo, y el resultado de esa interpretación, potenciando la heterogeneidad de significados a partir de la interpretación de sus huellas (Tavera, 2019, p. 164). El acontecimiento tiene un significado propio comprensible a partir del sentido social, y de la contextualización de la explicación social e histórica, es un interruptor del curso normal, sucede de repente, de manera inesperada, rompiendo la dinámica cotidiana (Tavera, 2019, p.164-165).

[...] nos enfrentábamos a escenarios esporádicos y de incertidumbre, sumado que en esos momentos no se tenía en claro qué iba a pasar con la pandemia en diversas dimensiones, familiar, profesional, educación e incluso económicamente y que aparece el factor salud mental y biológica, un aumento de inseguridades y de factores de estrés que afectan el desempeño para seguir con las clases (Estudiante B de séptimo semestre de la Licenciatura Ciencia Política y Administración Urbana, Plantel Cuauhtémoc).

El sentido que cada estudiante dio a este acontecimiento se combinó con los esfuerzos de cada profesor, en la búsqueda por homologar la familiaridad a una pedagogía desde las Tecnologías de la Información. Se logró contener a los estudiantes a partir de encuadres no sólo formativos, también emocionales, implementado variados puentes de comunicación.

[...] me parece, que son muy importantes las sesiones virtuales o mediante videoconferencia ya que, algunos compañeros entre esos yo, no logramos obtener sustancialmente de las lecturas lo que los profesores deseaban, en algunas materias cabe aclarar. Me parece una experiencia interesante, porque nos permite conocer nuestro nivel de autogestión, pero también demuestra las falencias que existen personalmente o colectivamente para entender temas algo más complejos y que necesitan ser atendidos, para entender adecuadamente algunos conceptos. (Estudiante B de séptimo semestre de la Licenciatura Ciencia Política y Administración Urbana, Plantel Cuauhtepac).

El 30 de marzo del 2020, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el Acuerdo que declara en México, la emergencia sanitaria debido a la epidemia generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19). Y el 14 de mayo se publicó el Acuerdo para implementar el sistema de semáforo por regiones, a partir de la evaluación semanal del riesgo epidemiológico, y la estrategia de reapertura para actividades sociales, educativas y económicas en el país. El Gobierno de México ha protegido al sector educativo de todos los niveles, esta acción ha garantizado el cuidado del derecho a la salud en la matrícula de estudiantes y profesores del país en todos los niveles y con todas las características. No obstante, los retos siguen latentes para garantizar el aprendizaje a distancia, y desarrollar habilidades en el uso de las tecnologías de la información que cruzan brechas no sólo generacionales, también digitales.

Y lo que me resulta preocupante fue el depender del internet para certificar mis materias, lo digo en forma personal, porque tuve problemas económicos, sociales y depresivos. De igual manera, pienso que tengo que adquirir conocimientos en informática, y desarrollar aptitudes a favor de la digitalización social para un mejor resultado en cualquier función laboral y académica, tenemos que buscar nuevas formas y estrategias para el próximo semestre por qué no se sabe cuándo acabará la pandemia (Estudiante D de octavo semestre de la Licenciatura Ciencia Política y Administración Urbana, Plantel Cuauhtepac).

Las clases escolarizadas en México se han suspendido en todos los niveles por el aumento del contagio COVID-19. La Organización Mundial de la Salud (World Health Organization por sus cifras en inglés) es la “autoridad directiva y coordinadora en asuntos de sanidad internacional”, pues de acuerdo al artículo 2 de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud tiene la validación jurídica sobre las cifras oficiales en la materia. La OMS está estudiando las investigaciones en curso sobre las formas de propagación de la COVID-19, e informa constantemente el número de muertes en cada país (www.who.int, 2020). Para esta Organización, la COVID-19 es una enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente. Los datos que presenta para Brasil, México y Colombia son los siguientes:

| DATOS | Brasil | México | Colombia |
|-------------------|-------------|-------------|--------------|
| Número de muertos | 75,366 | 36,906 | 5,814 |
| Casos Confirmados | 1,966,748 | 317,635 | 165,169 |
| Población total | 217,624,982 | 136,078,809 | 50, 680, 754 |

Población e impacto de la COVID-19 en cada país

Elaboración a partir del registro de datos de la Organización Mundial de la Salud, y del reloj de población en cada país del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, ambas consultas realizadas el 17 de julio del 2020.

La COVID-19 cambió la dinámica en el proceso de educación presencial, colocando cada situación estudiantil en formas de adaptación con los esfuerzos del profesorado para alcanzar los objetivos de cada curso. También transformó las dinámicas familiares en el cruce con las circunstancias laborales, en tanto, en cada país la cifra en el número de muertos fue en ascenso.

Pues la verdad a mí sí se me dificultó, tanto académica como personalmente, porque mi mamá se quedó sin trabajo temporalmente y pues ya no pudimos pagar el internet, y como sabe muchos negocios cerraron y tuve que batallar para encontrar uno abierto (Estudiante E de quinto semestre de la Licenciatura Ciencia Política y Administración Urbana, Plantel Cuauhtemoc).

La Universidad de la Ciudad de México es una institución pública que atiende a una población marginada de los exámenes de educación superior que se oferta en el territorio. La comunidad estudiantil en un muy elevado porcentaje, no cuenta con padres universitarios. A pesar de ubicarse en la Capital del país se atiende a la población excluida que habita en esta entidad federativa. El acontecimiento de la COVID-19 movió la vida de la comunidad de una manera inesperada, cruzando no sólo la vida universitaria, también la vida personal, familiar y laboral. La circunstancia con una Universidad Privada puede suceder en similitud con la huella que dejó la ausencia de la convivencia presencial.

4 | LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD EAN (ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS) DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

Como en cualquier lugar del mundo en Colombia las condiciones que acarrear afrontar una situación como la pandemia mundial ocasionada por el COVID-19, implican medidas de distanciamiento social que afectan todo tipo de relaciones sociales, desde las familiares hasta las laborales, las cuales de manera intempestiva y abrupta fueron modificadas obligándonos a adaptarnos a nuevas formas de interactuar desde lo virtual, procurando en tanto sea posible prevenir el contagio propio y de los demás.

Con el Decreto 417 del 17 de marzo del 2020, el gobierno nacional declara un Estado de emergencia económica, social y ecológica en todo el territorio nacional y desde

esa fecha han surgido un sin número de disposiciones legales que buscan establecer la forma en la que se implementan medidas como la cuarentena en los diferentes lugares del país, algunas son de carácter nacional y otras están sujetas a las disposiciones de los gobernantes locales.

En el caso de Bogotá, ciudad capital del país, desde el 20 de marzo se dio inicio a un simulacro de aislamiento obligatorio el cual estaba previsto hasta el 23 y desde ahí se dio continuidad a la medida decretada por el gobierno nacional a partir del 24 de marzo, fecha desde la cual la culminación de esta situación es bastante incierta, pues está sujeta al comportamiento de variables como el incremento del contagio versus la capacidad de atención médico hospitalaria de los casos, entre otras; existen ciertas excepciones frente al confinamiento, sin embargo sectores como el educativo, recreativo y cultural tienen el carácter obligatorio desde el inicio de la cuarentena.

El sector educativo en todos sus niveles es catalogado como uno de los focos de propagación del virus más alto, razón por la cual no se tiene previsto en el corto plazo la apertura de centros educativos, y ha sido necesario que instituciones tanto del sector público como privado establezcan planes de contingencia que permitan dar continuidad a los procesos de formación que se habían iniciado en el mes de febrero; los calendarios académicos en Colombia varían en términos de tiempos, para primaria y secundaria el año escolar empieza en su mayoría en febrero y va a hasta noviembre con un periodo de vacaciones entre junio y julio, y para las instituciones de educación superior se dividen en dos momentos llamados semestres, el primero que inicia clases entre finales de enero y febrero y va hasta comienzos de junio, y el segundo desde finales de julio a noviembre.

En el mes de marzo nos encontrábamos casi a la mitad de los periodos académicos de los distintos niveles educativos, se tenían previstos procesos y estrategias de enseñanza aprendizaje en su mayoría para la modalidad presencial, y muy pocas instituciones contaban con estructuras tecnológicas suficientes para hacer una transición tan rápida y forzada a la virtualidad en un 100%.

Al igual que en otros países de la región esta situación ha dejado en evidencia las marcadas desigualdades existentes en nuestras sociedades, y la diversidad tan amplia cuando se refiere a las condiciones de la población para afrontarla, y el acceso a oportunidades para mitigar en la medida de lo posible sus efectos negativos.

Presentamos el caso de la Universidad EAN de la ciudad de Bogotá, esta es una institución de educación superior del sector privado que funciona desde hace 53 años, promoviendo el emprendimiento sostenible y la innovación como pilares de su modelo curricular en las diferentes carreras que se ofertan; los estudiantes que asisten a ella en su mayoría gozan de buenas condiciones económicas, sin embargo, también existen casos de beneficiarios de becas o subsidios que tendrían un nivel medio dentro de la estratificación socio-económica que existe en la ciudad.

Frente a la medida de cuarentena obligatoria, las clases presenciales en la universidad debieron pasar de inmediato a la metodología PAT (Presencial Asistida por Tecnología), esta se diferencia de la virtualidad, en tanto: requiere que el docente y los estudiantes este conectados de manera 100% sincrónica durante el mismo tiempo que estarían en la clase presencial, en un promedio de dos horas por sesión, lo cual en teoría permite una interacción directa y darle continuidad a los actividades que se habían previsto para cada unidad académica. Es importante mencionar que esta universidad cuenta con una buena base de infraestructura digital, en tanto también ofrece programas de formación en la metodología virtual, además tiene plataformas con diferentes opciones para desarrollar las clases con un alto nivel de participación por parte de los estudiantes y de control del docente.

Sin embargo la implementación de la metodología PAT como todo proceso, confronta de manera directa la teoría con la práctica, la realidad en la que se da esta transición de manera impetuosa de un día para otro no dio oportunidad de preparación alguna para ninguno de los actores involucrados, ni los estudiantes ni los docentes estábamos listos ni técnica ni emocionalmente para este cambio abrupto al que nos obligó la pandemia, además del manejo que cada uno debía dar a la experiencia de afrontar una situación tan crítica como esta emergencia sanitaria mundial.

Los docentes debimos volvernos expertos en plataformas digitales, diseñar nuevas actividades para las clases acordes a la nueva realidad, disponer en cada una de nuestras casas, de los elementos necesarios para poder continuar con nuestra labor de manera óptima, como un espacio adecuado, un buen computador, conexiones de internet estables, sistemas de audio que faciliten la comunicación con los estudiantes en cada sesión entre otros, ya no estaban disponibles las aulas de clase ni las condiciones institucionales que el caso expuesto son bastantes cómodas y suficientes para garantizar un desempeño de calidad.

Es así como se pone de manifiesto que no sólo las condiciones de los estudiantes son diversas, sino que también entre los docentes no existen esa igualdad, algunos cuentan con mayores competencias tecnológicas que otros, o la facilidad para adquirir nuevos conocimientos en herramientas digitales que faciliten este cambio a la par que deben seguir desarrollando sus clases con la mayor normalidad posible, o que sus entornos familiares no siempre son favorables para el desarrollo de las clases.

Somos profundamente diferentes, tanto en nuestras características internas, tales como la edad, el género, las capacidades generales, los talentos particulares, la propensión a la enfermedad, etc., como en las circunstancias externas, como la propiedad de activos, la extracción social, los problemas de circunstancia, y otras (SEN, 1999, p. 9).

Un día estamos en el salón de clases con los estudiantes y al siguiente ya no puedes volver a verlos de frente, debes intentar mantener su atención tanto como sea posible

frente a una pantalla, ya no puedes ver sus reacciones o saber si realmente están en disposición para estar en la sesión; muchas de esas primeras clases eran la oportunidad para hablar de cómo estaban asumiendo esta nueva realidad en sus casas, de cómo se sentían, y si estaba siendo posible para todos en casa sobrellevar la situación, de darse ánimo mutuamente porque los docentes no la estaban pasando mejor que ellos.

Los docentes son el blanco de fuertes críticas y burlas frente a su desempeño en esta nueva metodología, y se cuestiona si son o no lo suficientemente competentes para adaptarse a los cambios que se han dado, dejando de lado esa condición humana que hace parte de cada uno de nosotros, que nos traspassa de manera profunda en nuestra relación con otros y nos hace reaccionar ante la adversidad desde lo que somos, desde las historias personales que nos construyen como individuos.

Adaptación y aprendizaje son las consignas fundamentales para afrontar esta situación que nos sobrepasa a todos, para la cual ninguno estaba preparado, es lo que nos exige estar dispuestos a dar la posibilidad de adquirir o reforzar conocimientos imprescindibles en estas condiciones y lograr ajustarnos a estas nuevas formas de vida personales y profesionales, pero también puede ser la oportunidad de reconocernos como diversos, de entender al otro desde su particularidad, para desarrollar de forma explícita la comprensión y solidaridad como las bases de relaciones más respetuosas y equitativas.

La adaptación de que aquí se habla no es, pues, adaptación pasiva (adaptarse al entorno, a las circunstancias), o sólo reactiva, sino activa e interactiva: en ella se incluye también adaptar el entorno a las propias necesidades y demandas, y con eso hacerlo vivible, habitable (FIERRO, 2005, p. 2).

También:

Se aprende -dice Skinner lo que sirve para la supervivencia (y la "mejor-vivencia", cabría glosarle). En ese mismo contexto, alude al evolucionismo de Darwin: las especies adquieren características que les ponen en mejores condiciones de sobrevivir y reproducirse en el medio (SKINNER, 1953, p. 28).

Lo anterior es una mirada desde lo personal, sin desconocer que también desde lo institucional se requiere una nueva visión sobre el quehacer docente, apoyar la formación continua que permita mejorar y fortalecer la metodología PAT como la única opción posible en este momento de continuar con los procesos de formación ofrecidos con la calidad esperada, también es necesario establecer planes de apoyos con recursos para trabajar desde casa de forma óptima y el acompañamiento de áreas como bienestar universitario para atender situaciones de manejo emocional que se puedan presentar.

Desde lo estatal en muchos sectores de la economía nacional, pero especialmente en el sector educativo, sin lugar a duda es urgente la implementación de medidas que permitan la reactivación y apertura gradual de centros educativos con las condiciones necesarias para mantener la salud de la población, y garantizar la continuidad de la oferta académica en términos de acceso, calidad y pertinencia.

5 | CONSIDERACIONES FINALES

Este capítulo muestra tres experiencias en Universidades del Continente Americano. La experiencia en la Universidad Federal de Tocantins en Brasil, la experiencia en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en México, y la experiencia en la Universidad EAN de la ciudad de Bogotá.

| Universidades | UFT | UACM | EAN |
|---------------|--|---|--|
| Diferenciasd | Pública ubicada en el Estado de Tocantins en Brasil. Atiende a estudiantes pertenecientes a familias de bajos ingresos, incluidos grupos indígenas y de antiguos asentamientos de esclavos negros. | Pública ubicada en la Capital del país en zonas marginadas y no marginadas. Atiende a estudiantes pertenecientes a familias de bajos ingresos, mayoritariamente, rechazados de exámenes universitarios. | Privada ubicada en la Capital del país. Atiende a estudiantes que pueden cubrir el costo de una colegiatura, y excepcionalmente educandos con necesidad de apoyo por beca. |
| Similitud | La COVID-19 evidenció las diferencias sociales, y la distancia del profesorado para atender una metodología digital. | La COVID-19 cruzó las historias académicas, con la vida personal, familiar y laboral de los estudiantes. | Los estudiantes no sólo fueron los afectados por la COVID-19, también docentes y administrativos aprendieron y se adaptaron a la nueva realidad. |

Este estudio revela cuatro momentos de la experiencia:

1. La respuesta de los gobiernos ante este acontecimiento inusual que cambió abruptamente las experiencias educativas.
2. Las circunstancias sociales diversas con énfasis en la fortaleza económica.
3. La adaptación diferenciada a los formatos tecnológicos como ruta para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. El manejo constante de la incertidumbre ante la fecha imprecisa para retornar a las aulas.

El acontecimiento cobra sentido desde el significado que se atribuye a partir de la interpretación de sus huellas (Tavera, 2019, p. 164). El acontecimiento sucede de repente, de manera inesperada y rompe la dinámica cotidiana (Tavera, 2019, p.164-165).

Finalmente, este trabajo muestra la narrativa de tres sujetos reflexivos quienes a partir de la práctica docente reproducen la experiencia interpretativa como producto de su labor Universitaria: Brasil, México y Colombia.

REFERENCIAS

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**. V.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011. En: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19966/11597>>. De: 11 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria número 544**, de 16 de junho de 2020. Ministério da Educação.

FIERRO, A. Estrés, afrontamiento y adaptación. En M. I. Hombrados Mendieta, (Ed.). **Estrés y salud**. Valencia, España: Promolibro, 2005, p. 12-37.

GOBIERNO de Colombia, **Presidencia de la República**. En: < <https://id.presidencia.gov.co/deinteres/temas.html> > De: 25 jul. 2020.

LOCATELLI, Cleomar. Política de formação docente no Brasil: o direito à educação de qualidade em contextos culturalmente diversos. **Revista Entreletras (Araguaína/TO)**. V. 7, n. 2, p. 232-254, jul./dez. 2016. En: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/2983/9491>>. De: 11 jul. 2020.

PAIXÃO, André. Só 6 das 69 universidades federais adotaram ensino a distância após paralisação por causa da Covid-19. IN: **G1 Educação**. Reportagem de 14/05/2020. En: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/14/so-6-das-69-universidades-federais-adotaram-ensino-a-distancia-apos-paralisacao-por-causa-da-covid-19.ghtml>>. De: 11 jul. 2020.

POLITICA de Calidad Universidad EAN. En: < <https://universidadean.edu.co/la-universidad> >. De: 11 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A., abril de 2020.

SEN Amartya, **Nuevo examen de la desigualdad**. España. Ed.Alianza Económica .1999

SKINNER, B. F. Science and human behavior. **Ciencia y conducta humana**. Nueva York/Barcelona: The MacMillan Company / Fontanella. 1953/1969.

TAVERA FENOLLOSA, L. Nuevos enfoques frente a viejos dilemas: la perspectiva acontecimental en el estudio de las consecuencias políticas de los movimientos sociales en América Latina. In: Berenice Ortega y Kristina Pirker (coord.). **Dilemas de la acción colectiva en América Latina: entre la incidencia institucional y la protesta social**, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora-UNAM, México, 2019, p. 157-183.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO. **Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México**. Impreso en los talleres de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. 2013.

VAZQUEZ, Martín Sandoval. La crisis económica y la formación de la UACM. In: María del Carmen Díaz Vázquez (Coord.). **El ciclo básico y el proyecto educativo en la UACM**. Un estudio interdisciplinario. Editores Universidad Autónoma de la Ciudad de México e Instituto de Ciencia y Tecnología del Distrito Federal, México, 2012.

CAPÍTULO 16

UMA ALTERNATIVA, UM CAMINHO: APROVEITAMENTO DOS SISTEMAS DE RÁDIOS COMUNITÁRIAS NOS MUNICÍPIOS PARA AULAS DAS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS DE ENSINO

Data de aceite: 01/12/2020

Elmar Silva de Abreu

Universidade Católica do Salvador (UCSAL)
Salvador – Bahia

Lattes: [https://lattes.cnpq.](https://lattes.cnpq.br/7990059921271771)

[br/7990059921271771](https://lattes.cnpq.br/7990059921271771)

<https://orcid.org/0000-0001-5950-6004>

RESUMO: No atual contexto da pandemia de COVID-19, importante recomendação da Organização Mundial da Saúde para o enfrentamento da pandemia é a prática do distanciamento social. Diante disto, reflexos nas mais variadas atividades humanas são marcantes, entre elas, as escolares. Neste contexto, as precariedades agudam-se, sobretudo aos mais vulneráveis economicamente, limitando como aponta Lewin (1973), suas possibilidades de locomoção em seus espaços vitais. O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta como alternativa alcançar os jovens de classes menos favorecidas e em especial aos que não possuem a possibilidade de acessar as ofertas de escolarização à distância, via internet, pelas mais variadas questões, entre elas a indisponibilidade econômica. Tal situação demanda caminhos alternativos que possibilitem o deslocamento destes jovens em vias não físicas às correspondentes atividades educacionais escolares. Através dos conceitos da psicologia topológica de Lewin (1973), apresenta-se a aplicação dos sistemas de rádios comunitárias como um caminho presente nos espaços de

vida destes jovens que demandam por manter as dinâmicas de ensino/aprendizagem neste momento de tamanha complexidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia de COVID 19, Jovens de classes menos favorecidas, Alternativa, Escolarização à distância, Psicologia topológica.

AN ALTERNATIVE, A PATH: THE USE OF COMMUNITY RADIO SYSTEMS IN MUNICIPALITIES FOR CLASSES IN THE STATE PUBLIC EDUCATION NETWORKS

ABSTRACT: In the current context of the COVID-19 pandemic, an important recommendation from the World Health Organization to face the pandemic is the practice of social detachment. In view of this, the most of human activities are remarkable, among them, schoolchildren. In this context, precariousness is aggravated, especially to the most economically vulnerable, limiting, as Lewin (1973) points out, their possibilities of locomotion in their vital spaces. The present work aims to present a proposal as an alternative to reach less favored classes young people and especially to those who do not have the possibility of accessing distance education offers, via internet, for the most varied issues, among them the economic unavailability. Such a situation demands alternative paths that allow the displacement of these young people on non-physical paths to the corresponding school educational activities. Through Lewin's concepts of topological psychology (1973), we present the application of community radio systems as a path present in the lives of these young people who demand to maintain teaching / learning dynamics

during such complexity moment.

KEYWORDS: COVID 19 pandemic, Young people less favored class, Alternative, Distance education, Topological psychology.

1 | INTRODUÇÃO

Diante da situação da pandemia da COVID-19, a prática do distanciamento social, apontada como uma das formas de minimizar o contágio recomendada pela Organização Mundial da Saúde, veio afetar as mais diversas atividades humanas. O adaptar-se e o reinventar-se mostram-se agora fortemente inscritos nas mais variadas atividades humanas e as atividades relacionadas ao ensino aprendizagem compõem também este mosaico.

A escolarização integra o caminho das elaborações e execuções dos projetos de vida da grande maioria dos nossos jovens e de suas famílias. Estas juventudes (ABRAMOVAY; ESTEVES, 2006) em suas diversidades por viverem as mais variadas realidades culturais, sociais, econômicas dentre tantas outras, buscam assumir os seus lugares na sociedade, consubstanciando assim os seus papéis, percebendo suas importâncias e identidades. Por estas vias, estes atores, nos mais diversos níveis de detalhamento, buscam a realização dos seus sonhos por meio de projetos em que seus desenhos variam em níveis de detalhamento. Segundo Ribeiro (2010), quanto mais ampliada for a visão de mundo por parte destes jovens, melhores serão as possibilidades de suas escolhas na elaboração dos seus projetos de vida, sendo que a escola é um ambiente que favorece possibilidades de expandir esta visão de mundo. Ainda quando falamos em projeto de vida, como apontam Alcântara et al (2016), consideramos a busca de mudança na condição socioeconômica-educacional. Mesmo diante das incertezas da vida, pensar e desejar estar no futuro, também integram a essência humana (DIAS, 2016), e o projeto de vida está associado ao desejo de viver, de continuar a vida, de continuar vivo.

A escola, para Singly (2007), é o ambiente de busca por parte das famílias que adotam táticas ou estratégias no intuito de cuidar e de ampliar seus capitais educacionais, valores estes que são integrados às famílias através dos esforços destas e de seus jovens. Nestes ambientes escolares, destacamos também as relações destes jovens com seus professores e, como mostrado por Freire (1996), até o menor gesto por parte de um professor pode favorecer a percepção do ser capaz, do poder fazer com as próprias mãos e, assim, assegurar a auto estima do jovem.

Tais argumentos, dentre tantos outros, conduz a entender a importância das atividades escolares para os nossos jovens, bem como possíveis prejuízos advindos de sua inacessibilidade. Este trabalho soma-se aos movimentos que buscam alternativas que favoreçam ao maior número possível de jovens a tais acessos diante de um momento de afastamento social e da interrupção de suas atividades escolares presenciais.

2 | FUNDAMENTAÇÃO

A realidade apresentada, peculiar a cada um em suas formas de se perceber e apreender um dado ambiente, um dado espaço, oferece obstáculos que antes víamos como imaginário em obras de ficção. Como bem propõe Lewin (1973), em seus princípios da psicologia topológica, a representação do espaço vital através da sua delimitação nasce de quem está neste espaço e é marcada por que é e o que não é significativo para a pessoa.

Seguindo Lewin (1973) em seus construtos da psicologia topológica, temos a representação da pessoa “P” diante do seu espaço por ela percebido e seus elementos significativos compondo assim o seu espaço vital. Na Figura 1, apresentamos o espaço vital delimitado por uma elipse, em que o espaço interno representa o espaço psicológico composto pelos elementos significativos a ela, considerando aí, outras pessoas, objetos materiais, fatos psicológicos etc. Esta pessoa em seu espaço psicológico compõe o seu espaço vital. Externo a esta região, temos o que não é significativo para a pessoa, o que não é percebido por ela, o espaço não psicológico. Vale destacar que o contido no espaço não psicológico pode em algum momento integrar o espaço vital da pessoa. Tomemos como exemplo o agora vivido diante da pandemia, algo que percebíamos como ficcional, é agora real, integrado à realidade de das nossas vidas.

Na Figura 2 está a representação da pessoa diante da construção de um caminho em direção a um dado objetivo, considerando que a construção deste caminho resulta dos aspectos cognitivos da pessoa, sendo uma possibilidade peculiar a cada um. Assim trazendo à nossa questão, os nossos jovens percebem a importância das realizações dos seus projetos via ofertas escolares. O objetivo e caminhos a ele visualizados não são suficientes para a pessoa alcançá-los, é necessário um deslocamento para tal intento, tal deslocamento é representado em 3.

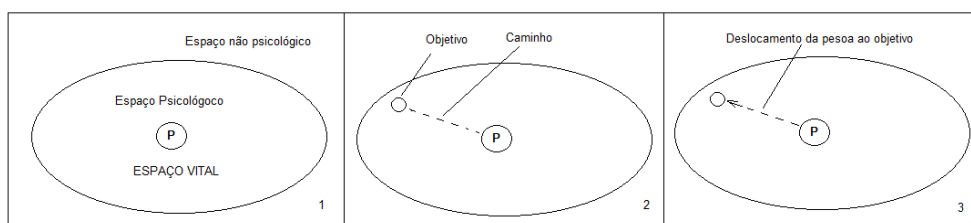


Figura 1: Representações gerais do espaço vital

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Este espaço é lido de forma particular e, como uma leitura de maior nível de detalhamento, temos a percepção de regiões neste espaço. O espaço, então, apresenta-se com níveis de diferenciação percebidos através de suas regiões. Neste detalhamento, a

possibilidade da percepção de barreiras em seus caminhos rumo aos seus objetivos integra também tais representações. O descrito é apresentado na Figura 2, trazendo em 1 uma representação do momento pré-pandemia e em 2 uma representação de uma realidade agora vivida por jovens alunos de classes menos favorecidas e, em especial, os que não possuem acesso à internet, diante da necessidade da educação oferecida pelas escolas.

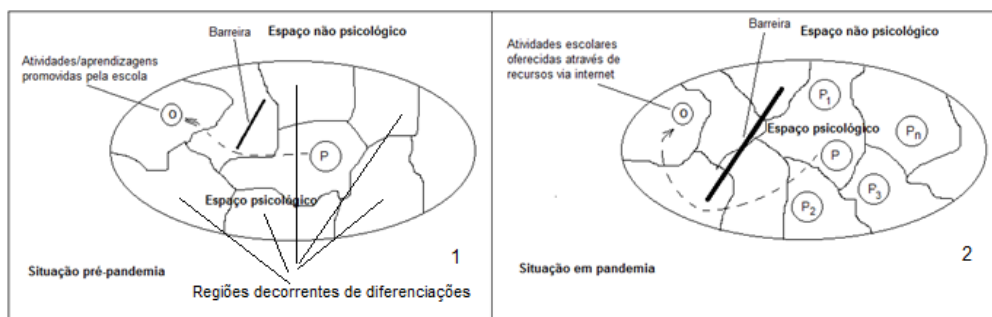


Figura 2: Representações do espaço vital e correspondentes diferenciações

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Ainda tratando das questões descritas, ressaltamos o aspecto dinâmico e não estático dos ambientes bem como de suas representações. Estas percepções com suas realidades modificam-se a qualquer tempo. Também destacamos que esta pessoa age neste ambiente sendo elemento com possibilidade de modificá-lo e por ele também ser modificado. Assim, ainda em 1 temos uma representação geral de um aluno com seu caminho e deslocamento rumo ao seu objetivo, considerando aqui o da escolarização, e uma barreira representando elementos limitantes para tal intento. Em 2, uma barreira é mais destacada, representando as limitações ao acesso à educação ofertada pelas escolas, e tal barreira, não bloqueia em sua totalidade a possibilidade de deslocamento ao objetivo a tais acessos. Existe aí uma possibilidade de deslocamento da pessoa ao seu objetivo, derivado de aprendizagens de recursos que conduzam a tais possibilidades. A seguir apresentamos um possível recurso que favorece tais deslocamentos.

3 | UM EXEMPLO DE UMA IDEIA, DE UM CAMINHO ALTERNATIVO

A presencialidade por parte de alunos e professores na atividade ensino/aprendizagem, que comporta relações, afetos, comunicações, nas suas mais variadas dimensões, é de cabal importância, apontando referências como Freire e outros. Face ao atual contexto imposto pela pandemia, com a necessidade da manutenção da dinâmica da aprendizagem por parte dos nossos jovens alunos e a dificuldade de parte

significativa destes de disponibilidade para acesso à internet, vi uma saída ao assistir ao programa da TV Bahia, BA/TV de 11 de Agosto de 2020, por volta das 19h10. Nele, uma professora idealizou uma grade pedagógica e a aplica por meio de aulas dadas via rádio emissora FM e correspondentes recepções em aparelhos de rádio por parte dos alunos. As famílias de baixa renda, em sua significativa maioria, dispõem de rádios receptores, sejam portáteis, sejam de maiores portes, ou através mesmo dos aparelhos celulares em que, mesmo os mais simples, possuem a facilidade de recepção em FM, não necessitando de internet, o que tornou exequível tal brilhante ideia.

Diante dos variados recursos de tecnologias de informação e comunicação, explorados nos seus mais variados níveis, as atividades associadas ao ensino aprendizagem, como apontam Gomury (2018) e outros autores, estão agora assumindo uma dimensão não usual por nós brasileiros. As necessidades de adaptações e reinvenções diante deste panorama mostram-se nas duas faces da atividade do ensinar e do aprender, tanto por parte dos jovens alunos como por parte dos professores. Os recursos existentes, codificados em seus bits, geram produtos visuais e sonoros agora fazendo a presencialidade desconectar-se da aproximação física, pois agora está-se presente mesmo sob as maiores distâncias. Pode-se agora estar presente remotamente.

A ideia que trazemos aqui deriva da apresentada, e visa atender a demanda do estado, utilizando-se dos serviços das rádios comunitárias presentes na quase totalidade dos bairros dos municípios baianos. Sendo cada bairro atendido por um determinado número de escolas estaduais, pode-se buscar associar cada escola a determinada rádio comunitária, com a sua correspondente frequência (MHZ). Tal frequência, divulgada para os alunos das suas respectivas escolas, possibilitará assim, as aulas radiofônicas prestadas pelas referidas escolas.

No tocante aos horários, os mesmos devem, via sistema de contas do governo com as referidas rádios comunitárias devidamente registradas junto à ANATEL, serem negociados e consagrados através de seus referentes pagamentos. Caberá aos agentes pedagógicos elaborarem grades compatíveis a tais recursos disponíveis considerando o tempo em horas seja diário ou semanal.

As aulas ocorrerão pelos professores das correspondentes disciplinas, podendo estes acessarem os dispositivos de transmissão das rádios comunitárias através de conexões via ligações telefônicas seja telefonia fixa ou celular, não necessitando estarem fisicamente nos estúdios das rádios comunitárias. Lembramos que as rádios já possuem facilidades de conexões das chamadas externas aos seus microfones; quando colocam seus ouvintes no ar, por exemplo, donde verificamos tal facilidade que deverá ser utilizada pelos professores.

Ainda no tocante aos recursos pedagógicos, a adequação ao recurso assumirá importante papel diante deste contexto. As aulas radiofônicas deverão ser articuladas segundo a sensibilidade do professor diante das possibilidades de aprendizagem de quem

ouve, no caso, os alunos. Tal questão assumirá um caráter particular por parte de cada professor. Cada professor, como já se pratica, assumirá sua aula, em seu dado horário, diante dos programas devidamente orientados por seus coordenadores e programas já estabelecidos pela secretaria estadual de educação correspondente.

De forma prática, apresentamos o diagrama desta ideia na figura 3.

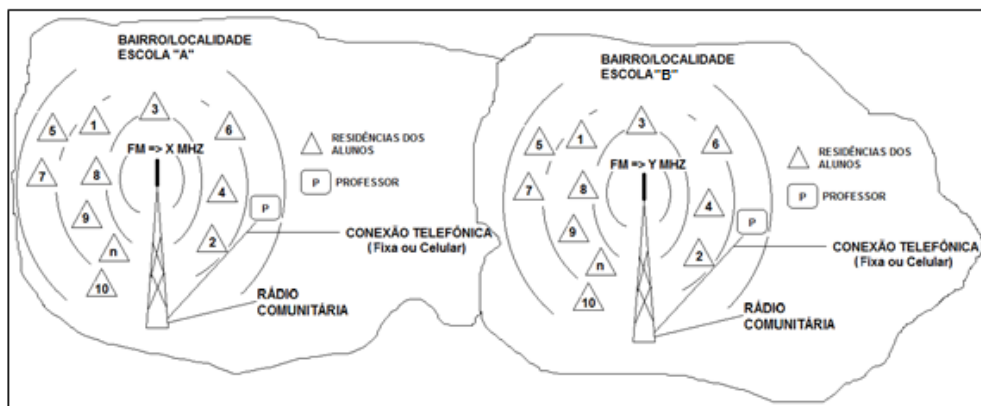


Figura 3: Diagrama de aproveitamento rede rádios comunitárias para aulas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Assim, tomando um dado município, em cada bairro/localidade (B1...Bn), teríamos a estrutura apresentada na figura 4.

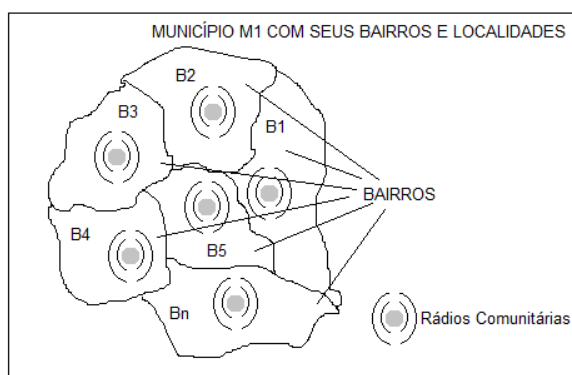


Figura 4: Representação dos bairros de um município

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Assim como no município M1, representado na figura 4, deve-se utilizar da mesma aplicação nos demais municípios obedecendo o esquema mostrado na figura 3, com o objetivo de atender toda a rede estadual de ensino, com representação geral na figura 5.

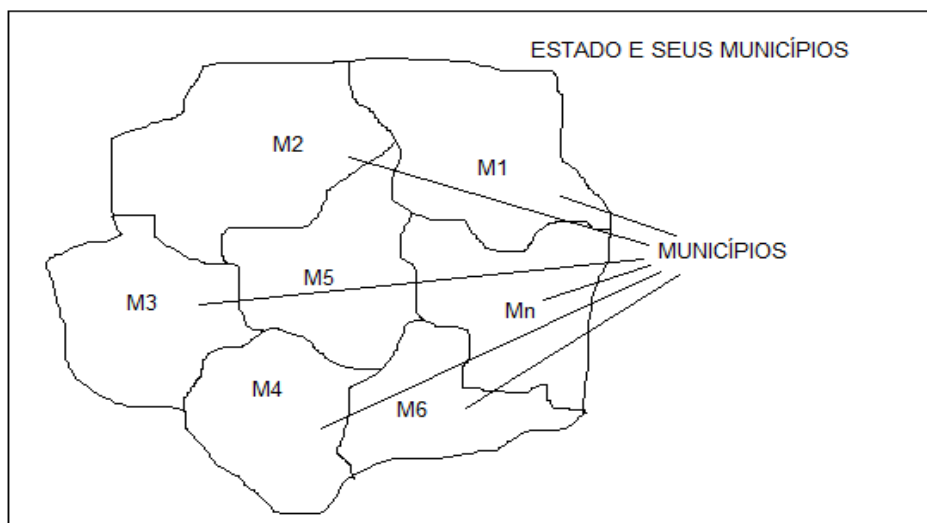


Figura 5: Representação geral dos municípios de um estado

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Consideramos sua viabilidade frente ao custo de implantação do referido sistema, pois o mesmo já se encontra implantado e também quanto à confiabilidade, uma vez que tais sistemas já há muito tempo funcionam, como bem apontam os habitantes de suas referidas comunidades, sendo este um meio de comunicação que abrange a totalidade das dadas regiões a custo zero por parte dos seus ouvintes, no nosso caso, a clientela escolar.

4 | CONSIDERAÇÕES

Trazemos uma ideia que, como tantas outras prováveis neste momento, visa somar esforços diante da necessidade de manutenção da dinâmica pedagógica envolvendo a escolarização dos jovens no nosso país, buscando minimizar os prejuízos decorrentes desta pandemia.

Como tantos esforços, a oferta de suporte aos nossos jovens, em especial ao que em situação de vulnerabilidade econômico-social, estão impossibilitados da continuidade de suas atividades escolares, levando a prováveis prejuízos, nas mais diversas esferas destas vidas. Apontamos, dentre muito prejuízos, a descontinuidade das construções e encaminhamentos dos seus projetos de vida; afinal, a escola com seus atores, em destaque, o professor, é presença marcante frente a tais elaborações.

Na educação, como em tantos outros campos, a necessidade do adaptar-se e do reinventar-se diante desta nova realidade é premente, sobretudo diante das inovações de tecnologias de informação e de comunicação, suportadas pela internet e demais equipamentos digitais, recursos estes que precisam estar disponíveis a quem pretende acessar seus serviços. Neste trabalho, pensamos naqueles jovens que, por quaisquer razões estão impossibilitados para continuarem suas atividades escolares. Na possibilidade de uma forma de acessibilidade abrangente de atividades, trouxemos a ideia da aplicação dos sistemas de rádios comunitárias, presentes nas comunidades brasileiras, com poder de abrangência destacado, possibilitando assim o acesso aos mais vulnerabilizados neste momento de tanta complexidade, que exige cuidados como o distanciamento social e suspensão de atividades escolares presenciais. Buscamos neste trabalho apresentar mais do que uma alternativa tecnológica aos menos favorecidos. Buscamos apresentar, dentre tantas outras, mais uma possibilidade de suprir, em algum nível, a necessidade dos nossos jovens de dar continuidade aos seus estudos, que, em condições vulneráveis, estando eles onde estiverem, também continuem acreditando em seus sonhos, e por dizer, continuarem acreditando em suas vidas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M; ESTEVES, L. C. G. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, Universidade Nova de Lisboa, **Anais...** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2006. Disponível em: www.aps.pt/vicongresso/pdfs/254.pdf. Acesso em: 26 ago. 2017.
- ALCÂNTARA, M. A. R.; PETRINI, G.; SANTOS, J. E. F. Jovens projetando o futuro: relações intergeracionais e temporalidade; in: CARVALHO, R. C.; IRIART, M. F. S.; BESNOSIK, M. H. R. et al. (Orgs.). **Inclusão social em tempos de violência**: o lugar da escola e da família. Feira de Santana: UEFS, 2016. p. 103-117.
- DIAS, M. S. L. **Planejamento de carreira e o projeto de vida**. Curitiba: CRV, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOMURY, A. Q. S. Educação a distância com foco no aluno e as contribuições dos docentes para autonomia no ensino –aprendizagem: o caso do Design Instrucional. CIET:EnPED. **Anais**.2018. Disponível em <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/217>. Acesso em 17 maio 2020.
- LEWIN, K. **Princípios de psicologia topológica**. Trad. Álvaro C. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1973.
- RIBEIRO, M. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del Rei, v. 5, n. 1, p. 120-130, jan.-jul. 2010. Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/cgi-bin/wxis1660.exe/iah/>. Acesso em: 17 abr. 2017.
- SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

CAPÍTULO 17

DESAFIOS PARA O ENSINO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UM RETRATO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 08/11/2020

Jorgeanny de Fátima Rodrigues Moreira

Turismo Patrimonial e Socioambiental da
Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de
Arraias - TO

<http://lattes.cnpq.br/8503948463067223>

RESUMO: Em março de 2020, o governo brasileiro identificou o rápido contágio da COVID-19 no país. Essa doença transmitida pelo novo coronavírus tomou proporções internacionais a partir de janeiro de 2020. E em fevereiro já haviam notificações de casos em que indivíduos apresentavam sintomas da doença no Brasil. Em meados de março que as medidas, orientadas pela Organização Mundial da Saúde, foram iniciadas, entre elas o isolamento social. O impacto do novo coronavírus na saúde, educação e economia foi inevitável: leitos hospitalares esgotados, ensino em modalidade virtual e o alto índice de desemprego. No que tange a educação, a medida tomada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, mais tarde também pelo Ministério da Educação, foi o ensino remoto, modalidade esta já adotada por algumas instituições que ofertam o Ensino à Distância. Todavia, o que não se considerou na tomada dessa decisão é o fato de que o acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos não é democratizado no país. Ao tentar salvar o ano letivo dos alunos, o Estado agrava e reforça a desigualdade social de ensino e educação. Tendo

em vista, buscamos refletir sobre o impacto da pandemia na educação, principalmente para a população mais carente do Brasil, e que faz uso das instituições públicas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Coronavírus, Ensino Remoto, Democracia, Tecnologias, Vulnerabilidade Social.

CHALLENGES FOR TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC: A PORTRAIT OF SOCIAL INEQUALITIES IN BRAZIL

ABSTRACT: In March 2020, the Brazilian government identified the quick COVID-19 contagion in the country. This disease transmitted by the new coronavirus took international proportions as of January 2020. And in February, there were already notifications of cases in which individuals had symptoms of the disease in Brazil. However, in mid-March, the measures, guided by the World Health Organization, were initiated, including social isolation. The impact of the new coronavirus on health, education and the economy was inevitable: hospital beds exhausted, teaching in virtual modality and unemployment. With regard to education, the measure taken by the State and Municipal Education Departments, later also by the Ministry of Education, was the Remote Education, a modality already adopted by some institutions that offer Distance Education. Todavia, o que não se considera na tomada dessa decisão é o fato de que o acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos não é democratizado no país. Ao tentar salvar o ano letivo dos alunos, o Estado agrava e reforça a desigualdade social de ensino e educação. However, what is not considered when making this decision is the fact

that access to the internet and technological equipments is not democratized in the country. In trying to save the students' school year, the State aggravates and reinforces the social inequality of teaching and education. In view of this, we seek to reflect on the impact of the pandemic on education, mainly for the poorest population in Brazil, which makes use of the public educational institutions.

KEYWORDS: Coronavirus, Remote Teaching, Democracy, Technologies, Social vulnerability.

1 | INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, o governo chinês alertou a Organização Mundial da Saúde (OMS) acerca de uma doença de rápido contágio em que a pneumonia era o seu principal sintoma. Essa doença, transmitida pelo novo Coronavírus¹ logo transformou-se, devido à sua rápida transmissão como a gripe, em uma pandemia. Em janeiro, os primeiros casos fora da China, na Europa, foram detectados. E no Brasil, o primeiro caso foi identificado em São Paulo² no mês de fevereiro.

A partir do conhecimento deste caso, inúmeras medidas foram tomadas conforme a orientação das autoridades sanitárias brasileiras (instâncias federais, estaduais e municipais). A principal recomendação da Organização Mundial da Saúde foi a defesa do distanciamento social. Essa prática logo foi a mais difundida pelos profissionais de saúde, com o objetivo de minimizar os impactos da doença e impedir o aumento acelerado de contaminação pelos brasileiros.

Na educação, as aulas presenciais foram suspensas, e o trabalho remoto passou a ser uma realidade para professores do ensino básico e superior. O comércio passou por um período de *lockdown*³ em alguns estados, com a reabertura gradativa e considerando o rodízio de serviços (partindo do essencial ao supérfluo)⁴. Em muitos casos lojas fecharam definitivamente, tendo em vista o impacto do vírus na intensificação da crise econômica.

A partir da pressão de sociedade civil e do governo, as aulas foram retomadas na modalidade de ensino remoto. Professores passaram a ministrar suas aulas em aplicativos de mensagens instantâneas, e-mail e plataformas de vídeo conferências. No caso de muitas escolas e universidades privadas, plataformas virtuais institucionais e próprias foram utilizadas. Nas escolas públicas, em que material e equipamentos tecnológicos para ensino são de uso coletivo, dentro dos espaços escolares, o ensino remoto tornou-se um grande reflexo da desigualdade social.

1. "Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, mas em dezembro de 2019 houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19" (Ministério da Saúde, 2020).

2. O primeiro caso de Covid-19 no Brasil foi reportado à Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo pelo Hospital Albert Einstein. O paciente contaminado havia retornado de viagem pela Europa onde contraiu a doença (Ministério da Saúde, 2020).

3. Significa o bloqueio total das atividades por um tempo determinado, e consiste em um protocolo de segurança para impedir as aglomerações e circulação de pessoas em lugares públicos.

4. Os lugares públicos considerados essenciais são supermercados, farmácias e hospitais; os espaços considerados supérfluos foram salões de beleza, academias, restaurantes, lanchonetes, cinemas, por exemplo.

Com base na análise de alguns dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e em reflexões desenvolvidas com alunos dos cursos de Pedagogia e Turismo Patrimonial e Socioambiental da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Arraias, questionamos a qualidade de ensino, os problemas e desafios que estudantes e professores enfrentam, e que deverão superar para minimizar os impactos causados pelo ensino à distância. Mas antes disso, faremos uma revisão bibliográfica criteriosa sobre democratização do ensino e a educação como princípio de emancipação humana.

O objetivo central é explicar como o ensino remoto no Brasil reforça a desigualdade social e intensifica a disparidade entre escolas públicas e privadas. Enquanto os estudantes das instituições privadas terão acesso aos conteúdos escolares e aulas dinâmicas (*podcasts*, vídeo aulas, *quizzes*, *blogs* individuais com relatos de experiência, plataformas de Ambiente Virtual de Aprendizagem, etc.), os alunos das escolas públicas deverão escolher entre utilizar a internet do celular para assistirem as aulas online e ao vivo, ou responder as atividades de modo assíncrono.

Tendo em vista tais inquietações entendemos que, em um Estado democrático, a educação deve estar para além da transmissão de conhecimento sobre conteúdos específicos de professores para alunos, mas comprometida com a emancipação e autonomia do cidadão. Sem acesso a ferramentas básicas para o cumprimento do currículo, dificilmente a formação - que será ofertada durante o período de isolamento social em razão da pandemia da COVID-19 -, cumprirá com o ideal da democratização da educação.

21 AS CONTRADIÇÕES QUE PERPASSAM A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

No Estado Democrático de Direito, a vontade soberana emerge do povo o qual, por meio do voto popular escolhe os seus representantes nas diversas esferas públicas e políticas. Nas palavras de Rousseau (1982, p. 115)

ao lado da monarquia e da aristocracia, a democracia é, de acordo com a doutrina do Contrato, uma 'forma de governo' legítima, contendo vantagens e desvantagens (...) Em compensação, a soberania da vontade geral é essencialmente 'democrática', no sentido de que constitui-se como uma expressão da participação ativa de todos os 'cidadãos' ou membros da sociedade política, na condução dos destinos desta sociedade.

Nessa perspectiva, a democracia pressupõe a igualdade entre os seus membros, os cidadãos, na medida em que exercem o direito ao voto. Todavia, o autor reconhece que na origem de todas as sociedades, seja na monarquia como em uma democracia, a desigualdade é marcada pela existência de "privilégios, de que gozam alguns em prejuízo de outros, como o de serem mais ricos, mais homenageados, mais poderosos ou mesmo o de se fazerem obedecer" (ROUSSEAU, 1989, p.48).

O Brasil, desde o seu processo de independência em relação à Portugal, assumiu o modelo de República e o regime de governo é o presidencialismo. Entretanto, quando do início desse processo, a República Velha, a escolha do presidente – no escopo das esferas Legislativa, Judiciário e Executivo – foi exclusivo aos homens alfabetizados, maiores de 21 anos e que não fossem religiosos, militares, indígenas e negros. Até a Constituição Federal de 1988, com a redemocratização do país - a democracia no Brasil foi interrompida entre 1937 e 1945 (Estado Novo) e 1964 e 1984 (Ditadura Militar) -, analfabetos ainda não tinham direito ao voto. É a partir de 1989 que o país passou a ter, efetivamente, uma democracia baseada no sufrágio universal.

Nesse processo de democratização e redemocratização, a educação sofreu inúmeras intervenções como leis, planos e diretrizes que estabeleciam o currículo e os conteúdos que deveriam ser ensinados nas escolas⁵. Sobretudo, quando na Constituição Federal de 1988 a educação é entendida como um direito de todos e dever do Estado. Em seu artigo 206, o ensino deverá ser ministrado seguindo os princípios de:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

Seguindo estes fundamentos, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), ainda que tenha ficado lacunas, estabelece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem, além do seio familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações de sociedade civil e nas manifestações culturais. Ainda, a educação

5. Neste texto trataremos da Educação a partir da redemocratização do Brasil em 1988 com a Constituição Federal. Entendemos que a História da Educação é um longo processo e que deve ser revisitado, por isso indicamos a leitura de História da Educação de Otaíza de Oliveira Romanelli; e História das Ideias Pedagógicas no Brasil de Dermeval Saviani.

escolar está vinculada não apenas a formação do cidadão para o trabalho, mas também para a prática social.

As condições de acesso e a garantia de permanência são colocadas tanto na Constituição Federal como pela própria LDB como papel do Estado, inclusive ao destacarem que os padrões mínimos de qualidade de ensino envolvem os insumos necessários (material didático-pedagógicos, tecnologias, alimentação, transporte) ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Destarte, a democratização da educação pressupõe o acesso ao ensino de qualidade por todos os cidadãos brasileiros, sejam eles capazes de manterem-se em instituições privadas ou não. Sendo assim, cabe às instituições públicas de ensino garantir que os indivíduos, que não possam arcar com as despesas do ambiente escolar particular, tenham acesso as mesmas condições com qualidade.

O mais recente documento, relativo aos princípios e diretrizes que regem a educação brasileira, é o Plano Nacional de Educação (Lei Nº13.005/2014) que tem como diretrizes a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania, melhoria da qualidade de educação, formação para o trabalho e para a cidadania, promoção do princípio da democratização da educação pública.

Os documentos analisados até aqui associam a educação, e o seu acesso democrático, ao exercício da cidadania, e este aparece vinculado a ideia de trabalho e profissionalização. O que seria então uma educação cidadã? Apenas a preparação do sujeito para o mercado de trabalho, para o voto popular e para a vida em sociedade? Qual o papel da escola pública nesse tipo de formação? A sua função social é a socialização dos conhecimentos, ou a preparação do indivíduo para sua emancipação e autonomia?

Tonet (2005) alerta para a dimensão social do conceito de cidadania, mesmo que as concepções sejam dotadas de teor puramente político, não se deve afastar a sua base natural que é a sociabilidade. É válido ressaltar que é o trabalho que faz a mediação no processo indivíduo-natureza-sociedade, e que este tem papel importante para a sociabilidade. É inevitável associar a emancipação humana ao mundo do trabalho, mas conforme nos lembra Saviani (2017, p. 654)

quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores.

Assim, a educação como processo de formação para a cidadania deve preocupar-se com a capacidade crítica e de transformação social do indivíduo. Leite (1980) reforça

que cidadania no seu sentido amplo é o exercício pleno dos direitos e deveres de cidadão incluindo a participação efetiva em todo o processo social como sujeito histórico, de forma crítica e consciente. O enfoque dado por esse autor é a escola pública, uma vez que ela tem um papel importante na formação de milhões de brasileiros sem acesso ao ensino privado. Mas, qual o tipo de formação é possível oferecer aos estudantes nestes espaços? Será que a mesma educação dada aos alunos das escolas privadas também é fornecida aos filhos da classe trabalhadora nas instituições públicas de ensino, quando faltam insumos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas, servidores com remuneração adequados e docentes valorizados? Com o ensino remoto, o desafio é ainda maior, já que o acesso às tecnologias é um privilégio para poucos.

A pluralidade de ideias, concepções políticas e culturais do ponto de vista idealista-liberal sobre o papel da escola aborda este espaço como um instrumento de democratização e integração social. Mas, na prática a educação como processo de emancipação humana, nas instituições públicas de ensino onde há tanta carência e desvalorização dos profissionais, sofre resistências e a transformação social fica condenada ao fracasso. Adorno (1995, p. 141-142) faz colocações importantes ao explicar que as escolas não devem ser apenas para

mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive de maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Assim sendo, o acesso democratizado ao ensino deve proporcionar condições necessárias para a formação de um sujeito crítico e capaz de transformar a sua realidade social e cultural. A ruptura com o processo ensino-aprendizagem nos espaços escolares, o risco de evasão e o não acompanhamento adequado dos estudantes no ensino remoto, acentuarão as desigualdades sociais no Brasil. Crianças e jovens que estão em condições de vulnerabilidade sofrerão as consequências de uma medida não planejada.

3 | ENSINO REMOTO E A COVID-19: A EDUCAÇÃO COMO REFLEXO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL

Haja vista que a democracia pressupõe o acesso à educação de qualidade como um direito de todos, e que deve ser garantida pelo Estado, a escola pública, ainda hoje, representa também contradições e desigualdades sociais. A igualdade de oportunidades e de acesso às tecnologias, por exemplo, não acompanha o ritmo acelerado das instituições privadas de ensino que já possuem equipamentos e profissionais qualificados para a mediação pedagógica junto aos seus alunos.

As escolas públicas, além de apresentarem espaço físico e de material (tecnológicos, didáticos e pedagógicos) em desvantagem, tem o corpo docente mal remunerado, com acúmulo de funções e diante de total desprezo pela sociedade, ao serem comparados com simples doutrinadores ideológicos e políticos. A pandemia pela COVID-19 acentuou os problemas históricos das instituições públicas de ensino.

Com a orientação de isolamento social adotada por órgãos sanitaristas de estados e municípios brasileiros, as secretarias de educação estipularam o ensino remoto como forma de manter as aulas e não “prejudicar” os alunos matriculados. No entanto, muitos estudantes se depararam com os entraves e desafios dessa modalidade de ensino. Afinal, o ensino remoto em ambiente virtual exige uma boa conexão à rede de internet e aos equipamentos tecnológicos, como computadores, *tablets* ou *smartphones*.

Em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017, 43,4% dos domicílios brasileiros possuíam computadores, 13,7% *tablets* e 93,2% telefones móveis (mas não necessariamente *smartphones*). Nesta mesma pesquisa o instituto averiguou que 74,9% das residências tem acesso à internet. Um dos motivos apresentados pelas famílias que não possuíam acesso à rede é o alto preço cobrado mensalmente pelas empresas que fornecem esse serviço.

Em 2018, o número de domicílios com acesso à internet subiu para 79,1%. Todavia, o número de casas com equipamentos como o computador diminuiu para 41,7% no mesmo ano (Figura 1). Esses dados corroboram com a hipótese de que os brasileiros têm utilizado a internet, por meio dos *tablets* e, principalmente, pelos celulares *smartphones*. Estes números revelam ainda, que a democratização das tecnologias no Brasil não é real, e que o impacto do ensino remoto na aprendizagem de crianças e adolescentes é um fator que deve ser considerado pelos órgãos ligados à educação.

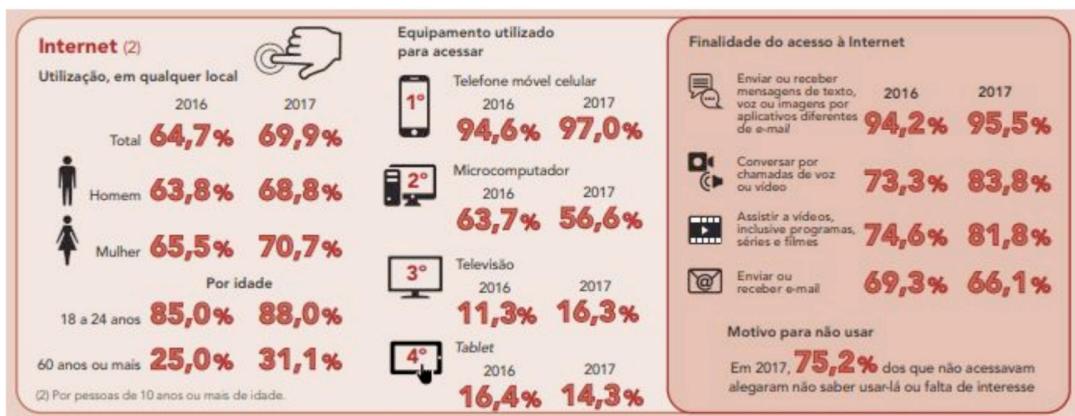


Figura 1. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2017.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2020.

Além da hipótese levantada acerca do aumento do número de domicílios com internet é o acesso ao pacote de dados das operadoras de telefonia móvel. O IBGE, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) divulgou em abril de 2020 que 46 milhões de brasileiros não tem acesso à internet. O impacto ainda é maior na Região Norte do país quando 13,8% não acessam a rede porque este serviço não está disponível onde vivem. As desigualdades ainda são mais intensas se comparadas as áreas urbanas e rurais. 12% da população rural não tem internet em seus domicílios.

Além da dificuldade de acesso às tecnologias, os estudantes, principalmente aqueles dos primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental⁶, enfrentam a pouca orientação em casa, pois os pais ou cuidadores não possuem familiaridade com os recursos tecnológicos.

Com base nos dados divulgados pelo IBGE, endossados pelos meios de comunicação – jornais, *blogs*, *vlogs* -, e na experiência como docente dos cursos de Pedagogia e Turismo Patrimonial e Socioambiental da Universidade Federal do Tocantins (Arraias), além da colaboração junto ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), é inevitável tecer reflexões sobre as contradições e acirramento das desigualdades sociais reforçadas pelo ensino remoto.

A democratização na educação considera o acesso da população às instituições de ensino e as práticas do processo ensino-aprendizagem nestes espaços. Todavia, quando passa a utilizar ferramentas tecnológicas fora do espaço escolar ou universitário, a eficácia deste processo é questionável, uma vez que parcela da população (conforme já apresentado na figura 1), não dispõe das tecnologias necessárias para a inclusão no modelo remoto de ensino.

Uma das questões que causou grande polêmica, desde a suspensão das aulas presenciais, foi a data em que aconteceria a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os estudantes das instituições privadas de ensino não viram empecilhos em manter a data. No entanto, alunos das escolas públicas manifestaram suas preocupações, já que permaneceram alguns meses sem aulas. Em uma consulta popular divulgada no site do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a data de aplicação do exame foi adiada para 17 e 24 de janeiro, e a versão digital, uma novidade apresentada para este ano, acontecerá nos dias 31 de janeiro e 07 de fevereiro (INEP, 2020).

Entretanto, o adiamento destas datas não irá minimizar os impactos provocados pela COVID-19 na educação, uma vez que a qualidade de ensino já foi comprometida. Na realidade implicará na suspensão do isolamento social, uma vez que, sob o ponto de vista das questões sanitárias, o acesso destes estudantes aos locais onde serão realizados os exames deverá promover aglomerações e incentivar o alto contágio da doença.

6. O Ciclo I refere-se aos cinco primeiros anos de estudos (1º ao 5º ano); Ciclo II engloba do 6º ao 9º ano. Em relação a idade dos estudantes destes ciclos são de 5 à 16 anos de idade.

Em meio a pandemia e com o distanciamento social como medida adotada pela Organização Mundial da Saúde e por epidemiologistas brasileiros para evitar o contágio do novo coronavírus, alterar a data não muda o fato da necessidade de aglomeração para a realização dos exames. Sem condições sanitárias adequadas não há possibilidade de se realizar as provas. Ainda, os alunos das escolas públicas permanecerão prejudicados, pois tiveram o calendário acadêmico suspenso e um retorno abrupto na modalidade à distância, sem apoio do Estado para a inclusão digital. Professores e alunos não foram providos das tecnologias e equipamentos necessários para o bom funcionamento das atividades curriculares.

As aulas em ambiente virtual para os alunos da rede pública de ensino, que tinham acesso aos computadores e internet apenas nos espaços escolares, representam um retrocesso no sentido de aprendizagem. Sem os recursos tecnológicos de qualidade, os estudantes perdem conteúdo, não avançam nas atividades propostas e não se preparam para um exame complexo e extenso como Enem. Ademais, apesar de que todos os estudantes serão afetados devido a suspensão das aulas presenciais, a população mais carente, e que está em situação de vulnerabilidade social e econômica, sentirá mais os impactos e o distanciamento do acesso às universidades.

Assim sendo, a educação brasileira vai ser o reflexo, a médio e longo prazo, dos efeitos da COVID-19 para reforçar as desigualdades sociais no Brasil. Ainda que, o ensino remoto seja uma medida paliativa para que alunos e professores não comprometam o ano letivo, uma decisão sem o devido planejamento, ou a construção de um plano emergencial para garantir o acesso às tecnologias necessárias para acompanhamento de aulas e atividades, reforçou o descaso do poder público sobre as demandas da educação no país. Demonstrou-se assim, que a educação ainda não é uma prioridade e que a democratização educacional permanece distante de sua efetivação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa recente pesquisa sobre as desigualdades reforçadas pelo ensino remoto nos permitiu refletir sobre os impactos do ensino remoto no processo de ensino-aprendizagem de jovens em situação de vulnerabilidade social. Tentar responder aos questionamentos que surgiram tem sido tarefa árdua. Afinal, o modelo de ensino imposto como medida para “salvar” o ano letivo de estudantes e professores tem se apresentado como um grande difusor das desigualdades sociais.

Em todo o processo histórico da educação no Brasil acompanhamos o descaso da classe dominante em relação aos filhos dos trabalhadores. Qual a educação e o modelo de ensino encontramos nas escolas públicas? Existe o mínimo de qualidade quando os profissionais estão sobrecarregados exercendo atividade de ensino e gestão, com carga horária extra, uma vez que não são bem remunerados? Os espaços escolares estão

sucateados, com ausência de materiais didático-pedagógicos, de laboratórios adequados ou bibliotecas equipadas. A democratização da educação é limitada mesmo no modelo presencial de ensino, uma vez que a qualidade é negada.

Na modalidade do ensino remoto ou híbrido, como alguns governos defendem, estas desigualdades são apenas reforçadas ou ainda mais evidenciadas. Afinal, como acompanhar as aulas sem os recursos necessários para tal. Ainda, como professores poderão oferecer uma atividade dinâmica se também lhe faltam os recursos? Com remuneração baixa, os profissionais da educação não conseguem investir em seus próprios equipamentos, material para estudos ou em metodologias ativas para facilitar a mediação pedagógica.

A “solução” para o retorno do calendário acadêmico foi uma imposição, pois não houve uma audiência pública ou de consulta popular para ouvirem a comunidade, professores, pais e alunos sobre a possibilidade de aulas em ambiente virtual. Além disso, não aconteceu planejamento, organização e nem estratégias para resolver os problemas de quem não tem acesso às tecnologias digitais. A democratização na educação é garantir que todos tenham as mesmas condições de acesso ao processo de ensino-aprendizagem e a tudo que isso implica.

Portanto, o questionamento sobre a quem o ensino remoto serve nos remete aos modelos educacionais de outrora, de quando a educação era restrita aos grupos dominantes, e a alfabetização da população era considerada uma ameaça ao *status quo*. Democratizar a educação exige políticas públicas eficazes e orientadas para a inclusão. Neste momento, a inclusão digital perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem, já que é ela que garantirá a interação pedagógica necessária para que as aulas possam acontecer.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. MEC. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD – Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf. Acesso em 30 de novembro de 2020.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A escola e a formação da cidadania ou para além de uma concepção reprodutivista. In *Psicologia: ciência e profissão*. V. 9, nº 3, Brasília, 1989. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300007. Acesso em 05 de outubro de 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques . Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Trad. de Iracema Gomes Soares e Maria Cristina Nagle. Brasília: Básica Universitária / São Paulo: Ática, 1989.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Considerações sobre o Governo da Polônia e sua reforma projetada. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. In **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 653-662.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? In **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 05 de novembro de 2020.

CAPÍTULO 18

EM TEMPOS DE COVID-19 E ENSINO EAD: A CRIATIVIDADE DA MONITORIA ACADÊMICA DE UM CURSO DE ENFERMAGEM

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 04/11/2020

Patrícia Britto Ribeiro de Jesus

Centro Universitário Celso Lisboa
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro
ORCID: 0000-0003-4523-3740

Manoel Luís Cardoso Vieira

Centro Universitário Celso Lisboa
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro
ORCID: 0000-0003-1614-5848

Wanderson Pereira da Silva

Centro Universitário Celso Lisboa
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro
ORCID: 0000-0001-8065-372X

Carolina Cabral Pereira da Costa

Centro Universitário Celso Lisboa
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro
ORCID: 0000-0002-0365-7580

Cilene Bisagni

Centro Universitário Celso Lisboa
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro
ORCID: 0000-0001-7153-7495

Diego Rocha Louzada Villarinho

Centro Universitário Celso Lisboa
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro
ORCID: 0000-0002-7849-5256

RESUMO: Objetivo: relatar a experiência de monitoria no Núcleo 3 do Curso de Enfermagem de uma instituição de ensino superior privada, da cidade do Rio de Janeiro, demonstrando a importância da monitoria, enquanto instrumento de aprendizagem para a formação e desenvolvimento acadêmico do discente monitor. Método: estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado a partir da vivência docente e discente na monitoria do Núcleo 3 do Curso de Enfermagem do Centro Universitário Celso Lisboa, do turno da noite, no período de março a junho de 2020, correspondendo ao semestre de 2020.1. Resultados: O conteúdo do vídeo abordado pelo monitor abrange o “como fazer” de um braço artificial com saída de um líquido vermelho simulando o sangue para a prática da punção venosa periférica. Observou-se o uso do vídeo como um instrumento didático de grande relevância, além de ser estratégico pois colabora no ensino prático. Conclusão: as estratégias de ensino se aprimoram a cada dia, e as universidades devem favorecer esses diferentes momentos, fortalecendo o acesso ao mundo digital a todos os discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermagem, Educação em Enfermagem, Educação à distância, Covid-19, Tecnologia.

IN COVID-19 AND EAD TEACHING TIMES: THE CREATIVITY OF THE ACADEMIC MONITORING OF A NURSING COURSE

ABSTRACT: Objective: to report the experience of monitoring in Nucleus 3 of the Nursing Course of a private higher education institution in the city of Rio de Janeiro, demonstrating the importance of monitoring, as a learning tool for the training and academic development of the student monitor. Method: descriptive study, of the experience report type, carried out from the teaching and student experience in the monitoring of Nucleus 3 of the Nursing Course of the Celso Lisboa University Center, from the night shift, from March to June 2020, corresponding to the semester of 2020.1. Results: The video content covered by the monitor covers the “how to” of an artificial arm with the exit of a red liquid simulating the blood for the practice of peripheral venipuncture. The use of video as a didactic instrument of great relevance was observed, besides being strategic because it collaborates in practical teaching. Conclusion: teaching strategies are improving every day, and universities should favor these different moments, strengthening access to the digital world for all students.

KEYWORDS: Nursing, Nursing Education, Distance education, Covid-19, Technology.

1 | INTRODUÇÃO

A monitoria acadêmica de um curso de graduação é sempre um desafio para o monitor, em sua caminhada formativa, pois os conteúdos ministrados possuem uma grande importância para a vida profissional. Assim, seja no aspecto pessoal de ganho intelectual do monitor, seja na ajuda dada aos alunos e, principalmente, na relação interpessoal de troca de conhecimentos entre os professores da disciplina e o aluno monitor, são gerados momentos de intensa contribuição para todos os envolvidos.

Conforme descrevem Gurgel et al. (2017) e Maran et al. (2017), o exercício da monitoria é uma oportunidade para o estudante desenvolver habilidades inerentes à docência, aprofundar conhecimentos na área específica e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos monitorados, gerando segurança e precisão para os mesmos.

Frente a essa questão, ao nos depararmos com o distanciamento social foi necessário a implementação de mudanças no sentido de que para amenizar os prejuízos causados pela pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2), o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação em cursos que estão em andamento. A medida foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) na edição de 18 de março de 2020 (BRASIL, 2020).

Sendo assim, ao criar a possibilidade do ensino a distância na grade presencial, o objetivo do Ministério da Educação era de manter a rotina de estudos dos alunos. A mudança implementada permanece válida para o sistema federal de ensino, composto pelas universidades federais, pelos institutos federais, pelo Colégio Pedro II, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Instituto Benjamin Constant (IBC) e pelas universidades e faculdades privadas (BRASIL, 2020).

Por conta dessa medida, para tentar amenizar a falta da prática nas salas de aulas e nos laboratórios, utilizaram-se vídeos didático-instrutivos que pudessem abranger a prática que seria trabalhada em sala de aula, além de reforçar nos conteúdos teóricas do núcleo a fim de que os alunos pudessem receber o melhor conteúdo mesmo dentro da perspectiva do Ensino à Distância (EAD).

Dessa forma, observou-se o uso do vídeo como um instrumento didático de grande relevância, além de ser estratégico pois colabora no ensino prático. O uso dos vídeos como tecnologia de informação e comunicação no ensino EAD, nos aponta sobre caminhos a serem seguidos e percorridos na evolução tecnológica que professores e monitores estarão sujeitos no ensino EAD.

Assim, a associação da monitoria com o uso dos vídeos didático-instrutivos proporciona a ambos um desafio em compreender que as novas metodologias de aprendizagem implicam em estratégias de suporte no uso das mídias no contexto do ensino aprendizagem (PAZZINI & ARAÚJO, S/A). Ainda mais quando “quanto mais tecnologias avançadas, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, éticas” (MORAN, 2007, p. 167).

Isto porque sabe-se que no âmbito da enfermagem, os vídeos permitem orientar atividades práticas, subsidiando a simulação do ambiente de cuidado e da assistência ao paciente, tanto no âmbito hospitalar quanto na atenção primária. Essas questões auxiliam os estudantes a minimizar suas principais dúvidas, antes de ser inserido no cenário de prática real (BOCTOR, 2013).

Além disso, o uso de metodologias ativas na educação quer seja ela presencial ou virtual têm se tornado muito frequente nos dias de hoje e a utilização de vídeos no processo formativo é uma das possibilidades. A experiência de ensino da metodologia ativa é objeto de investigação sobre os benefícios que este método traz para os graduandos, já que se baseia na inserção do aluno no seu processo de aprendizagem, exacerbando a sua capacidade crítica-reflexiva, favorecendo a construção do aprendizado (SANTOS et al., 2017).

Assim, espera-se que esse estudo possa contribuir com as atividades correlatadas ao ensino das práticas profissionais de enfermagem e nas atividades de monitoria, que são de grande relevância para o desenvolver do acadêmico de Enfermagem.

Neste perspectiva, tem-se como objetivo relatar a experiência da monitoria no Núcleo 3 do Curso de Enfermagem de uma instituição de ensino superior privada, da cidade do Rio de Janeiro, demonstrando a importância da monitoria, enquanto instrumento de aprendizagem para a formação e desenvolvimento acadêmico do discente monitor.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

O ensino na área de saúde está em constante transformação e vem passando por um processo de readaptação nos últimos anos, com o fito de viabilizar uma formação mais adequada ao novo modelo de mercado de trabalho, cada vez mais exigente e complexo (SANTOS, et al., 2017).

Assim, as instituições acadêmicas da área de saúde estão tentando se adaptar às novas estratégias de ensino, para que o processo formativo seja pautado na qualidade e garanta, ao estudante, a construção da autonomia. Nesta perspectiva, cada vez mais se torna relevante o uso de metodologias ativas na educação, principalmente, para o estudante da área da saúde.

A Metodologia Ativa (MA) busca integrar teoria à prática, serviço e ensino, estimulando os processos de ensino-aprendizagem de forma crítica e reflexiva, permitindo que o estudante participe e se torne proativo e comprometido pelo seu aprendizado. Desta forma, rompem-se os paradigmas comumente utilizados na formação dos profissionais, onde o professor é o centro do processo pedagógico. Neste sentido, torna-se cada vez mais necessária a adoção de uma abordagem integrada dos currículos, com o destaque para a formação por competências, tornando o estudante o ator principal da aprendizagem (SOBRAL; CAMPOS, 2012; FREITAS, et al., 2015).

No Brasil, as metodologias ativas são abalizadas pelos princípios teóricos de Paulo Freire, objetivando-se a formação de um profissional autônomo, crítico-reflexivo, com responsabilidades que estejam em consonância com o mundo real e que seja capaz de resolver os problemas a partir de conhecimentos prévios da realidade onde vive. Por esta razão, os cursos da área da saúde têm valorizado o uso desta metodologia de ensino, pois torna os estudantes mais aptos a implementação de ações relacionadas à prevenção, promoção, recuperação e reabilitação da saúde, facilitando a resolução de problemas individuais e/ou coletivos dos indivíduos e da sociedade (BERBEL, 2012; PRADO et al., 2012).

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS), que datam do ano de 2014, sugerem o emprego de metodologias ativas nos cursos de graduação em Enfermagem, com o fito de incitar e promover atitudes e competências ativas nos estudantes, a fim de estimular a busca pelo conhecimento, não sendo o mesmo meramente informativo, como é o caso da prática pedagógica tradicional (BERBEL, 2012).

A partir disso, as universidades vêm tentando se adequar a este processo, subsidiando, inclusive, capacitações para os docentes, a fim de que os mesmos consigam se apropriar de métodos efetivos para o processo de formação, que fuja ao conceito tradicional.

Na instituição em questão, foi implementado um novo método de ensino intitulado LIGA, onde os professores interagem com os estudantes, orientando-os em toda a

trajetória de aprendizagem e os alunos constroem os chamados roteiros de aprendizagem – questões que são respondidas individualmente e que levam o estudante à reflexões, contextualizações e aprofundamento dos conteúdos - e desenvolvem projetos, em pequenos grupos, os quais simulam situações reais, se preparando para o mercado de trabalho (LIGA, 2020).

Assim, a construção do conhecimento é realizada em parceria e o estudante desenvolve o saber ser, saber fazer e o saber conhecer, sendo protagonista da sua aprendizagem. Além disso, os semestres não são chamados de períodos e sim, de núcleos, os quais são divididos em ciclos, com duração média de 1 mês e meio (LIGA, 2020).

E, considerando o contexto da pandemia COVID-19 foi necessário criar estratégias diversas a fim de manter a proposta da instituição, a qual preza pela utilização de metodologias ativas, levando o estudante ao desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Entretanto, estas estratégias tiveram que ocorrer a partir da virtualização do ensino.

Assim, em decorrência do necessário isolamento social, ocasionado pela pandemia da Covid-19, foi imperativo a criação de um modelo pedagógico efetivo, mas também bastante desafiador para docentes e discentes, a fim de se manter a continuidade das aulas, anteriormente presenciais.

O isolamento social possibilitou que os indivíduos ficassem em seus domicílios, saindo apenas em casos estritamente necessários. Essa medida refletiu no fechamento do comércio, indústria e interrompeu atividades de lazer e as escolares, de todas as naturezas, como creches, escolas e universidades, o que exigiu formas alternativas para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem (SENHORAS, 2020). Neste sentido, a maioria das instituições de ensino superior se adaptaram a um novo modelo de ensino, só que à distância.

Assim, o ensino presencial foi privado dos estudantes nos mais diversos níveis de ensino, já que, por conta das políticas públicas de saúde adotadas no país que culminam no isolamento social, deve-se evitar todo e qualquer tipo de aglomeração, com o fito de diminuir o contágio pelo vírus (MARQUES, 2020).

No atual contexto, o sistema educacional e as demais áreas da sociedade, estão buscando alternativas de adaptação à nova realidade – ao chamado “novo normal” - com reverses que possam acolher a demanda da maioria das pessoas, já que ainda não se sabe quando esta situação será resolvida e, com isso, a vida da população brasileira poderá seguir o seu fluxo normal (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 16).

Neste sentido, as mudanças que ocorreram no processo de ensino neste contexto da pandemia, levaram a adoção de metodologias não muito familiares por parte dos docentes, fazendo emergir a necessidade de inovação, buscando-se alternativas para levar conhecimento aos seus estudantes, a fim de se manter a autonomia dos discentes no seu processo de aprendizagem (FORMOSINHO; MACHADO; MESQUITA, 2015).

Com tudo isso, os docentes precisaram se reinventar para alcançarem os objetivos de manutenção da qualidade e da efetividade do ensino. Associado a isso, tem-se a figura do monitor, o qual é imprescindível para a concretização da troca entre professor-aluno e para a minimização das dúvidas que eventualmente surgem ao longo da caminhada acadêmica.

Nesta perspectiva, os monitores também tiveram que criar suas próprias estratégias para exercer a atividade de monitoria com sucesso, diante das intempéries causadas no processo educacional, pela pandemia Covid-19.

Isto porque o monitor teve que realizar suas atividades, através de plataformas colaborativas, para ajudar a dirimir as dúvidas dos alunos que foram surgindo ao longo do período acadêmico. Assim, a confecção de vídeos para auxiliar os alunos e tentar demonstrar conteúdos práticos foi um meio efetivo para manter os discentes conectados à realidade do mundo profissional.

É importante destacar que o monitor é um discente em formação e que também deve receber atenção para vivenciar o processo de ensinar e aprender durante a monitoria, uma vez que um dos objetivos maiores desta, é o estímulo à docência (ARAUJO; PIRES; DOS SANTOS, 2019).

A monitoria acadêmica se torna muito importante para a formação do enfermeiro, já que auxilia o desenvolvimento de habilidade e atitude, relevantes para o exercício da profissão, que se constrói com experiências, e forma o enfermeiro com papel de educador em saúde, o que é vivenciado através da monitoria (ABREU et al., 201).

Desta forma, a confecção de um vídeo que “simulasse” a prática de punção venosa foi entendida como uma forma de ajudar os discentes na compreensão da temática, aproximar a discussão ao universo profissional bem como aprofundar os conhecimentos sobre o tema, principalmente neste momento de adversidades, causadas pela pandemia Covid-19, tudo sob supervisão dos docentes.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, realizado a partir da vivência docente e discente na monitoria do Núcleo 3 do Curso de Enfermagem de uma instituição de ensino superior privada da cidade do Rio de Janeiro, do turno da noite. Tal experiência ocorreu no município do Rio de Janeiro, no período de março a junho de 2020, correspondendo ao semestre de 2020.1.

O presente trabalho utilizou levantamento bibliográfico. Foram usados artigos a respeito da monitoria no âmbito acadêmico e sobre a iniciação da docência, bem como artigos disponíveis na base de dados da Biblioteca Virtual em Saúde. O Núcleo 3 na instituição que foi cenário deste estudo equivale ao 3º período do curso, abarcando os conteúdos relativos as áreas de História da Enfermagem, Educação em Enfermagem,

Legislação e Deontologia em Enfermagem, Metodologia da Pesquisa, Práticas Profissionais em Enfermagem, Microbiologia e Parasitologia.

Os docentes que atuam nesse núcleo trabalham nas aulas presenciais sob a metodologia de ensino LIGA, própria da instituição, a qual permite a construção do conhecimento de forma coletiva, onde o aluno passa a ser o protagonista do seu ensino aprendizagem, ou seja, a construção do conhecimento é feita em parceria, e a especificidade de cada estudante é respeitada.

Com carga horária de 4h nas segundas e quinta-feira à noite, as aulas funcionam dentro da perspectiva coletiva, usando, como ferramenta metodológica, simulados, vivências profissionais e estudos de caso, a fim de enriquecer e instigar o conhecimento deles. Além disso, a monitoria dá suporte às aulas práticas e, por vezes, auxilia na aplicação do momento prático e na correção dos roteiros de aprendizagem.

Portanto, a partir do levantamento bibliográfico e da dinâmica desenvolvida nas salas de aula virtuais, surgiu a proposta de produção de um vídeo didático, produzido e divulgado pelo monitor. No vídeo foi abordado como pode ser produzido um simulador caseiro para utilização e prática da técnica de punção venosa periférica.

Ressalta-se que os docentes lançaram esse desafio de construção ao monitor que prontamente atendeu as nossas expectativas, produzindo um material atrativo aos discentes, o que viabilizou uma estratégia efetiva para a prática em domicílio. De acordo com Ferreira (2007), é preciso desvelar as diferentes metodologias de ensino, decodificar os obstáculos encontrados e oferecer aos acadêmicos a possibilidade de aprender com diferentes e inovadoras técnicas e tecnologias de ensino.

4 | RESULTADOS

O vídeo foi produzido em junho de 2020, pelo monitor da turma da noite do Núcleo 3 do Curso de Enfermagem, para ser divulgado aos discentes da referida turma. O conteúdo abordado pelo monitor abrange o “como fazer” de um braço artificial com saída de um líquido vermelho simulando o sangue para a prática da punção venosa periférica. Antes da divulgação do vídeo, foi ministrada a aula teórica e vídeos práticos acerca do tema foram apresentados aos discentes.

Cabe destacar a importância do monitor nesse processo já que ele utilizou recursos próprios, além de ter desenvolvido a criatividade em pensar na edição e no uso dos materiais. Assim, fomenta-se que a monitoria como uma modalidade de ensino e aprendizagem, favorece a formação integrada do aluno nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação.

O vídeo produzido foi hospedado no *world wide web*, sendo disponibilizado o link da página aos alunos. A página foi cadastrada e é gerida pelo monitor que realizou a gravação e edição em domicílio, respeitando as orientações de distanciamento social.

Inicialmente, o monitor descreve os materiais que serão necessários para a produção do “braço artificial” de punção venosa periférica de acordo com a figura 1:

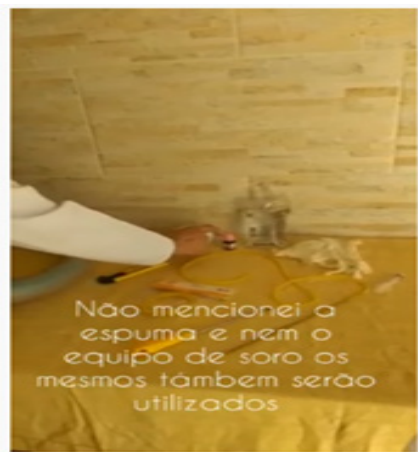


Figura 1: Descrição dos materiais para a construção do “braço artificial”.

Após realizada a descrição dos materiais que serão necessários para a construção do “braço artificial”, o monitor começa a demonstrar como será esse passo a passo, de acordo com a figura 2:



Figura 2: Descrição do passo-a-passo para a construção do “braço artificial”

Após realizada todas as etapas pertinentes ao passo-a-passo, o monitor descreveu como seria realizada a prática com o uso do “braço artificial”, de acordo com a figura 3.



Figura 3: A prática da punção após a construção do material.

Por conta da falta de materiais hospitalares adequados, a prática da punção venosa periférica não foi realizada com dispositivo intravenoso agulhada e/ou o dispositivo intravenoso sobre agulha, haja visto a dificuldade de disponibilidade desses materiais em farmácias comuns. Portanto, o aluno fez uso de uma seringa de 10 ml e uma agulha de 25x7 para demonstração da prática. E em sequência, o monitor demonstrou a finalização do procedimento, de acordo com a figura 4.



Figura 4: “Braço artificial” construído e procedimento finalizado.

Ao final, o “braço artificial” produzido pelo monitor, sendo utilizado como recurso para ensinar aos discentes do núcleo 3 como reproduzirem os seus próprios “braços artificiais”. O vídeo possibilitou uma maior aproximação dos alunos a prática, além de favorecer a criatividade dos mesmos.

Muitos foram e são os desafios desta nova jornada, isto porque a substituição de aulas presenciais pelo ensino à distância, gera, de alguma forma, uma desigualdade de acesso as principais ferramentas de aprendizagem virtuais, além da diminuta familiaridade de muitos docentes e discentes com estas ferramentas, o que pode emperrar em alguns momentos este novo processo.

Associado a isso, em uma metodologia que leva em consideração e destaca todo o processo de interação professor-aluno – como é o caso da LIGA – o ensino a distância rompe de certa maneira, esta ligação e não se sabe por quanto tempo será necessário manter este processo de virtualização na educação superior. Por isso, destaca-se a inovação e criatividade do monitor para auxiliar neste processo formativo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia Covid-19 trouxe uma mudança de paradigma para a educação brasileira e, por isso, docentes e discentes precisaram se adequar e se reinventar para alcançarem suas metas com efetividade. O isolamento social, ao mesmo tempo que trouxe algumas dificuldades, fez com que novas possibilidades de ensino e do uso da tecnologia, aliada à criatividade, ganhassem destaque para que a educação se mantivesse a fim de dar continuidade ao primeiro semestre de 2020.

Nesta perspectiva, o presente estudo conseguiu trazer, ainda, uma reflexão, de como docentes, discentes e monitores estão precisando se reinventar para encontrar as melhores estratégias, através de recursos tecnológicos e interativos, para viabilizar o processo formativo.

Os resultados obtidos nesta pesquisa destacaram a importância da monitoria como parte relevante no processo de aprendizagem e que a atuação do monitor fortalece o ensino bem como a formação deste discente.

As estratégias de ensino se aprimoram a cada dia, e as universidades devem favorecer esses diferentes momentos, fortalecendo o acesso ao mundo digital a todos os discentes. Além de reforçar o desenvolvimento das monitorias acadêmicas no sentido de incentivar os alunos a participarem mais ativamente da Universidade, sentindo-se pertencentes, além de aprimorarem os conhecimentos e habilidades.

REFERÊNCIAS

- ABREU, T.O. et al. A monitoria acadêmica na percepção dos graduandos de enfermagem [Academic monitoring in the perception of undergraduate nursing students]. **Revista Enfermagem UERJ**, [S.l.], v. 22, n. 4, p. 507-512, fev. 2015. ISSN 0104-3552. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/15368>>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- ARAÚJO, M.; PIRES, P.; DOS SANTOS, E. Monitoria como atividade de ensino-aprendizagem sob a ótica de acadêmicos de enfermagem. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, v. 89, n. 27, 25 set. 2019.
- ASSIS, F.D. et al. Programa de monitoria acadêmica: percepções de monitores e orientadores. **Rev. Enferm. Uerj**, vol.14, n. 3, p.391-397, jul-set. 2006.
- BOCTOR, L. Active-learning strategies: the use of a game to reinforce learning in nursing education. A case study. **Nurse educ. pract.** vol. 13, n. 2, p. 96-100, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **MEC autoriza ensino a distância em cursos presenciais**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=86441:mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursospresenciais&catid=12&Itemid=86>.
- DUQUE, K.A.S.; BARROS, R.L.; SANTOS, L.; CALAZANS, M.I.P.; GOMES, R.M.; DUARTE, A.C.S. Importância da Metodologia Ativa na formação do enfermeiro: Implicações no processo ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 36, p. e2022, 23 dez. 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/2022/1126>
- FERREIRA, M.E.C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.** [online]. 2007, vol.33, n.3, pp. 543-560. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022007000300011&lng=pt&nrm=iso>.
- FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. Formação, trabalho e aprendizagem. In: **Tradição e inovação nas práticas docentes**. Lisboa: Edições Sílabo, 2015.
- FREITAS, CM, et al. Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: Análise da produção científica. **Trab. Educ. Saúde**. vol. 13, p. 117-130, 2015.
- GURGEL, S.S.; TAVEIRA, G.P.; MATIAS, E.O.; PINHEIRO, P.N.C.; VIEIRA, N.F.C.; LIMA, F.E.T. Jogos educativos: recursos didáticos utilizados na monitoria de educação em saúde. **Rev Min Enferm.** vol. 21, e-1016, 2017.
- GURGEL, S.S.; TAVEIRA, G.P.; MATIAS, E.O.; PINHEIRO, P.N.C.; VIEIRA, N.F.C.; LIMA, F.E.T. Jogos educativos: recursos didáticos utilizados na monitoria de educação em saúde. **Rev Min Enferm.** 2017;21:e-1016.
- LIGA. **Ecosistema Educacional**. Disponível em: < <https://www.ligaeducacional.com.br/> >. Acesso 12 jul 2020.
- MARAN, E.; TOSTES, M.F.P.; MELO, W.A.; SPIGOLON, D.N.; TESTON, E.F. Habilidades e dificuldades técnico-científicas dos acadêmicos de enfermagem durante a monitoria de semiotécnica. **Rev Enferm UFPE on line**. vol. 11, n.5, p.1819-25, 2017.

MARAN, E.; TOSTES, M.F.P.; MELO, W.A.; SPIGOLON, D.N.; TESTON, E.F. Habilidades e dificuldades técnico-científicas dos acadêmicos de enfermagem durante a monitoria de semiotécnica. **Rev Enferm UFPE on line**. vol. 11, n. 5, p. 1819-25, 2017.

MARQUES, R. “**A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19**”. Boletim de Conjuntura (BOCA), ano II, vol. 3, n. 7, Boa Vista, 2020.

MORAN, J.M. **Desafios na comunicação pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

OLIVEIRA, H. V; SOUZA, F. S. “**Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19)**”. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 2, n. 5, 2020.

PAZZINI, D.N.A.; ARAÚJO, F.V. **O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem**. Repositório da Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, S/A. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/729/Pazzini_Darlin_Nalu_Avila.pdf?sequence=1>.

SANTOS, E.O, et al. Aprendizagem Baseada Em Problemas no ensino da Enfermagem. **Rev Contexto & Saúde**. vol. 17, n. 32, p. 55-66, 2017.

SENHORAS, E. M. “**Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos**”. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 2, n. 5, 2020.

SILVA, W.P. **Simulador de Punção Venosa**. Youtube, 07 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ojZ2WIGL4VE&feature=youtu.be>>. Acesso em 12 jun 2020.

SOBRAL, F.R.S.; CAMPOS, C.J.G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev Esc Enferm USP**; vol. 46, n. 1, p. 208-18, 2012.

COVID 19: EMERGÊNCIA DE SAÚDE PÚBLICA E UM NOVO COTIDIANO ACADÊMICO

Data de aceite: 01/12/2020

Data de submissão: 16/10/2020

Danielle Alves Rodrigues

Faculdade de Terapia Ocupacional do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Campinas, São Paulo.
<http://lattes.cnpq.br/0950288645686575>

Giovanna Nammoura Martins

Faculdade de Terapia Ocupacional do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Campinas, São Paulo.
<http://lattes.cnpq.br/6029002912047736>

Ivana Correia Santos

Faculdade de Terapia Ocupacional do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Campinas, São Paulo.
<http://lattes.cnpq.br/7775921602690962>

Maria Luisa Gazabim Simões Ballarin

Faculdade de Terapia Ocupacional do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Campinas, São Paulo.
<http://lattes.cnpq.br/0235867496462552>

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo abordar o cotidiano acadêmico de graduandos da área da Saúde – de um curso de Terapia Ocupacional, a partir da introdução do Ensino Remoto de Emergência (ERT) imposto pela

pandemia. Trata-se de um estudo descritivo e de natureza qualitativa. Para seu desenvolvimento foram coletados dados documentais relativos às reuniões de câmara de alunos, ocorridas entre direção da Faculdade de Terapia Ocupacional e acadêmicos representantes de todos os períodos da graduação. Além de relatórios, registros e narrativas dos acadêmicos sobre o processo vivenciado a partir da interrupção das aulas presenciais e de contatos dos acadêmicos com docentes por meio de chats e WhatsApp. Os resultados obtidos evidenciaram a necessidade dos estudantes de se adaptarem a uma nova rotina que envolvia o uso de tecnologias virtuais e o distanciamento social, aspectos que associados à sobreposição de ambientes e papéis ocupacionais foram geradores de estresse e ansiedade. Por fim, destaca-se que apesar das dificuldades de adaptação vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias e aulas remotas, os acadêmicos relataram que a experiência teve aspectos positivos e a aprendizagem foi satisfatória, sendo que o acolhimento dos docentes e a abertura para o diálogo foram essenciais em todo o processo.

PALAVRAS-CHAVE: Terapia Ocupacional, Ensino Remoto, Pandemia, COVID 19.

COVID 19: PUBLIC HEALTH EMERGENCY AND A NEW ACADEMIC EVERYDAY

ABSTRACT: This work aims to address the academic daily life of undergraduate students in the Health field - from an Occupational Therapy course, starting with the introduction of Remote Emergency Teaching (ERT) imposed by the

pandemic. This is a descriptive and qualitative study. For its development, documentary data were collected regarding student council meetings, which took place between the direction of the Faculty of Occupational Therapy and academic representatives from all periods of graduation. In addition to reports, records and narratives of academics about the process experienced from the interruption of face-to-face classes and contacts between academics and teachers through chats and WhatsApp. The results obtained showed the students' need to adapt to a new routine that involved the use of virtual technologies and social distance, aspects that associated with the overlapping of environments and occupational roles were generators of stress and anxiety. Finally, it is noteworthy that despite the adaptation difficulties experienced in the teaching-learning process mediated by technologies and remote classes, academics reported that the experience had positive aspects and the learning was satisfactory, with the welcoming of the teachers and the openness for dialogue were essential throughout the process.

KEYWORDS: Occupational Therapy, Remote Teaching, Pandemic, COVID 19.

1 | INTRODUÇÃO

O novo coronavírus foi detectado no final de 2019 em Wuhan, na China e rapidamente se disseminou ultrapassando as fronteiras de diferentes países, de modo que no início de 2020, a WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO (2020) declarou o estado de pandemia, resultante deste novo vírus, também denominado de Síndrome Respiratória Aguda (SARS-CoV-2).

O vírus SARS-CoV-2 caracteriza-se como uma nova cepa que não foi previamente identificada em humanos causando a doença COVID-19 (LANA, et al. 2020).

A então pandemia da COVID-19 não encontrou precedentes na história mundial do pós-guerra e assim, passou a ser encarada como um problema emergencial, de saúde pública, sendo o mais alto nível de alerta da Organização Mundial de Saúde e de interesse internacional (BRASIL, 2020a).

O COVID-19 é transmitido facilmente de uma pessoa contaminada (assintomática ou não) para outra. As formas exatas de contaminação ainda vêm sendo estudada, entretanto o contato físico e a proximidade por meio do aperto de mão e/ou o contato com gotículas de saliva em objetos, superfícies contaminadas e em ambientes fechados figuram como as principais formas de contaminação, sendo que o tempo médio entre o período de incubação e a manifestação da doença, varia entre 02 a 14 dias (BRASIL, 2020a).

Os sintomas da COVID-19 estão associados às formas graves de pneumonia, com rápida disseminação humana. Os pacientes podem apresentar tosse seca, dor de cabeça, hipóxia, congestão nasal, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, febre, conjuntivite, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés, dispneia e em caso mais graves a Síndrome Respiratória Aguda Severa e Insuficiência renal.

De acordo com a WHO, a letalidade do vírus é de 2%, sendo que inúmeros são os fatores para o risco de morte pelo COVID-19. Souza et al (2020) referem que ao se analisar a letalidade do COVID-19 é necessário considerar tanto os aspectos intrínsecos dos sujeitos contaminados (Faixa etária, comorbidades, hábitos de vida, etc.) como a disponibilidade e acesso aos recursos terapêuticos (leitos hospitalares, ventiladores, medicamentos entre outros), referem ainda que a taxa de letalidade também é influenciada pela subnotificação da doença e de óbitos.

O Distanciamento social, a higienização frequente e sistemática das mãos com o uso de água e sabão ou álcool em gel, o emprego adequado de máscaras, a não utilização compartilhada de objetos e atitudes que evitem aglomerações e o trânsito sem necessidade pela comunidade/cidade constituíram medidas preventivas relevantes para o controle da doença adotadas pelo Ministério da Saúde.

Diante do COVID 19, o cenário que se apresenta é de imenso desafio, demandando o enfrentamento desta nova doença, que por sua vez implica na adoção de estratégias articuladas das diferentes esferas de governo, trabalho cooperativo, além de mudanças atitudinais a serem adotadas individual e coletivamente (OLIVEIRA et al., 2020).

É necessário salientar que as repercussões desta pandemia não causaram impactos somente no âmbito da saúde, mas também atingiram diferentes setores e áreas, como: a economia, a cultura, a política, a educação, entre outras. Assim, na perspectiva de conter a COVID 19 e evitar o aumento do número de contaminados e de mortos, diversas medidas foram delineadas nas três esferas do governo.

No que se refere à educação, a COVID-19 determinou o encerramento e/ou interrupção das aulas em escolas e universidades, afetando desta forma mais de 90% dos estudantes de todo mundo (UNESCO, 2020).

Particularmente no Brasil, o Ministério da Educação (MEC), suspendeu as aulas presenciais. Estas foram substituídas por aulas em meios digitais, as quais foram prevista na Portaria de nº 343 e complementada pela portaria e nº 345 de 19 de março de 2020 (BRASIL, 2020b).

A interrupção e a impossibilidade da realização e manutenção das aulas presenciais exigiu a constituição de novas estratégias a fim de garantir a continuidade dos processos formativos em andamento e, ao mesmo tempo um espaço de acolhimento das demandas dos graduandos, o que de certo modo explicita as diferenças entre universidades privadas e públicas. Conforme salienta Borba et al (2020) seria simplista demais “dicotomizar as dimensões público privado e apartar as Instituições de Ensino Superior - (IES) privadas do debate mais amplo” (p. 1108) que a temática em questão requer, afinal parece ser consensual a responsabilidade e a preocupação sobre o ensino das disciplinas práticas tanto nas IES privada como públicas.

Especificamente na Faculdade de Terapia Ocupacional do Centro de Ciências da Vida (CCV) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Instituição

de Ensino Superior privada, as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas. Nesta direção, este trabalho busca a percorrer sobre o novo cotidiano acadêmico com as aulas remotas, imposto pela pandemia, a partir da perspectiva de acadêmicos do 4º e 6º períodos da graduação do curso de Terapia Ocupacional.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo e de natureza qualitativa. Para seu desenvolvimento foram coletados dados de documentos relativos às reuniões de câmara de alunos, ocorridas ao longo do primeiro semestre de 2020 entre direção da Faculdade de Terapia Ocupacional e acadêmicos representantes de todos os períodos da graduação. Além de relatórios, registros e narrativas de acadêmicos sobre o processo vivenciado a partir da interrupção das aulas presenciais e de contatos dos acadêmicos com docentes por meio de chats e WhatsApp.

Damasceno et al. (2018) e Nunes (2018) salientam a potencialidade das narrativas (história de vida, biografias, depoimentos, relatos orais ou escritos) e a viabilidade de seu emprego nos percursos metodológicos de pesquisas qualitativas da área de saúde, como a que se apresenta. Ademais,

Gradativamente, a narrativa passou a ser tomada pelas ciências sociais como locus privilegiado de análise da cultura, da ação social e da experiência (pessoal e social). Nesse caso, a narrativa é considerada uma forma universal de construção, mediação e representação do real que participa do processo de elaboração da experiência social, colocando em causa a natureza da cultura e da condição humana (conforme apontado na epígrafe do artigo) (CASTELLANO, 2014, p., 1068).

Todo material coletado neste estudo foi analisado buscando-se identificar e mapear os temas e tópicos recorrentes nas narrativas, bem como os momentos narrativos e as percepções e sentimentos que poderiam existir para além do texto (escrito) (NUNES et al. (2017).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados analisados apontaram para aspectos relevantes relacionados ao cotidiano acadêmico com a introdução das aulas remotas após o COVID 19, os quais serão descritos a seguir.

3.1 Um novo cotidiano e a necessidade de adaptação

No primeiro momento em que se deu a suspensão das aulas presenciais, evidenciou-se a necessidade de adaptação e de resignificação da experiência universitária, conforme se observa nos relatos que se seguem.

A primeira questão é, a mais difícil neste processo foi a adaptação. Seja ela aos novos espaços, a nova rotina, ao novo convívio familiar de forma tão intensa, e tudo isso ainda atrelado à rotina rigorosa e pouco flexível da universidade [...]. Adaptar-se com certeza foi e ainda é o maior desafio no meu dia a dia (Estudante - 6º período)

Tanto sofrimento ocupacional englobado no meio desse acontecimento inesperado. [...] escancarando como medida de emergência, a adaptação do cotidiano, das tarefas, dos compromissos e responsabilidades (Estudante - 4º período).

A interrupção do cotidiano acadêmico, anteriormente marcado pela ida à universidade, o contato com os colegas e professores, o engajamento nas aulas e estágios, deslocou-se para um cotidiano muito mais restritivo que passou a ocorrer no ambiente domiciliar, causando preocupação e exigindo processos adaptativos, além da estruturação de uma nova rotina de estudo.

[...] gradualmente meu cotidiano foi alterado. Durante as primeiras semanas de atividades remotas, tudo estava muito abstrato (Estudante - 6º período).

Em relação ao cotidiano universitário em específico praticamente tudo mudou a rotina, as relações, a participação, a forma de estudo e aprendizagem tudo foi adaptado e essa nova forma de viver (Estudante - 6º período).

Minha rotina mudou muito, mudou totalmente. Antes, eu fazia várias coisas no decorrer do dia e, agora, passo o dia em frente da tela do computador. Quase não saio do meu quarto (Estudante - 4º período)

É correto afirmar que este processo adaptativo depende de diferentes fatores tais como: nível de familiaridade do estudante e do docente em relação às tecnologias disponíveis para a comunicação e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; limitações para realização das tarefas sugeridas pelo docente; desigualdade entre o grupo de estudantes de uma mesma turma quanto à acessibilidade a internet e a qualidade dos dispositivos de comunicação (celulares, notebook, etc.). Estes são alguns dos exemplos materiais que podemos apontar e que podem interferir negativamente nos processos adaptativos requeridos neste contexto de aulas remotas e emergencial. De acordo com alguns estudos a dificuldade de adaptação de estudantes frente às novas demandas pode contribuir com o aumento do abandono escolar, além de acarretar em prejuízos psicológicos e no desempenho acadêmico, de modo geral (SANZ, GONZÁLEZ; CAPILLA).

3.2 Entre a dimensão pessoal e acadêmica: algumas Sobreposições

Conforme salientamos, a interrupção abrupta das aulas presenciais na universidade, associado às medidas de isolamento social para o controle da COVID 19 e o *Lockdown* (medida rígida e obrigatória de distanciamento social, imposta pelo Estado para conter a pandemia e desacelerar a propagação de vírus ou outras doenças infecciosas) impuseram

mudanças, as quais passaram a implicar o uso compartilhado do espaço, dificultando a constituição de um ambiente mais favorável à aprendizagem. Nesta direção, estudante e família passaram a compartilhar intercorrências da vida doméstica, o som da televisão, do latido do cachorro, o computador, entre outras vivências que acabaram por se sobrepor situações de vida pessoal e acadêmica, conforme se observa.

a voz do professor competia com a voz da minha família que, por diversas vezes, interrompia a aula [...]. Diversas vezes eu tive que reforçar que não poderia fazer o almoço pois estaria em aula até 12:2 [...]. Frente adequações e adaptações, senti uma importante dificuldade quanto a fusão dos espaços para diferentes papéis ocupacionais a partir de então, meus papéis ocupacionais como estudante, funcionária, filha, estavam todos no mesmo local (no meu quarto). (Estudante - 6º período)

A exposição a essas situações contribuíram para criar um clima de tensão que poderia aumentar, gerando depressão, ansiedade e estresse. Dias e Pinto (2020) ressaltaram que a duração prolongada do confinamento, que implicava na falta de contato pessoal com os colegas de classe, bem como na falta de espaço em casa, somado o medo de ser infectado tornava o estudante menos ativo e isso pode contribuir para trazer impactos de saúde física e mental, já que ambas andam juntas.

Em relação ao cotidiano universitário em específico praticamente tudo mudou, a rotina, as relações, a participação, a forma de estudo e aprendizagem tudo foi adaptado e essa nova forma de viver. Foi constante o sentimento de ansiedade e desespero frente às tantas incertezas durante todo esse período (Estudante - 6º período)

Além disso, pode haver também sobreposição de papéis ocupacionais, como podemos observar no relato de uma estudante *“não havia distinção se eu era filha, aluna, extensionista ou líder de atividades religiosas, eu era todas em um só lugar...”* (Estudante 01 do 6º período).

Problemas de ordem financeira também atuaram como fatores de pressão e estresse, conforme se observa a seguir.

[...] a instabilidade financeira e o alto custo da graduação eram tópicos frequentes discutidos nas reuniões de família. Sendo eu a primeira com acesso ao ensino superior, não poderíamos desistir e deixar esse período arrancar esta oportunidade de nós. Mesmo com essas pressões, eu ainda só conseguia pensar no número de mortos e que não havia ócio nem para pensar neles e muito menos entender os processos e as feridas que nossa sociedade estava expondo. O cotidiano que construí em 03 anos desmoronou e eu estava em luto por ele. Em luto por tudo aquilo que eu poderia estar fazendo e aprendendo (Estudante - 6º período)

Dias e Pinto (2020) ressaltaram que frente a estas situações e sentimentos de medo, perdas e luto a introdução de atividades que permitem reduzir a ansiedade integram as inúmeras recomendações feitas pela WHO (2020) à população geral durante a pandemia.

Ao analisarem os níveis de depressão, ansiedade e estresse em estudantes universitários portugueses no período da pandemia comparando-os a períodos anteriores, Maia e Dias (2020) identificaram aumento significativo de perturbação psicológica (ansiedade, depressão e estresse) entre os mesmos e salientaram que os resultados obtidos no estudo desenvolvido iam ao encontro de outros estudos internacionais. Os resultados sugerem que a pandemia pode causar efeitos deletérios na saúde mental dos estudantes universitários e que outras investigações devem ser desenvolvidas com vista a aprofundar a compreensão acerca destes fenômenos.

3.3 O Processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias e aulas remotas

O uso de ferramentas tecnológicas para substituir as aulas presenciais foi prontamente disponibilizado pela instituição em que estávamos inseridas. Esse aspecto foi relatado pelos estudantes.

os alunos e docentes começaram a receber as informações necessárias para dar início às atividades remotas. No dia 18, tutoriais para acessar as plataformas Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e Canvas (Estudante - 6º período)

Logo na semana seguinte, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas já divulgara novas estratégias para dar continuidade às aulas. (Estudante - 4º período)

Dois ou três semanas após a interrupção de aulas presenciais, os docentes da Faculdade de Terapia Ocupacional, com apoio institucional já haviam incorporado esta nova forma de trabalhar. E as aulas teóricas estavam sendo ministradas remotamente. O mesmo não ocorreu com a maioria das aulas práticas, que em nosso curso foram interrompidas. Compartilhamos a decisão do Plenário do Crefito-3 que aprovou a Resolução nº 68/2019 proibindo a inscrição de formandos em curso de Terapia Ocupacional Ensino à Distância (EaD), pois compreendemos que a modalidade EaD não possibilita habilitar a formação de graduação em Fisioterapia ou em Terapia Ocupacional (CREFITO - 3, 2019). Assim, embora tenhamos clareza da importância de tal resolução para a formação de terapeutas ocupacionais, entendemos que a emergência imposta pela COVID 19, exigiu e exige refletirmos sobre a realidade do Ensino Remoto de Emergência (ERT) de forma criativa e não preconceituosa. Ressaltamos, a necessidade de estabelecermos uma distinção entre o ERT e o Ensino a Distância EaD.

o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente [...] e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. (HODGES et al; 2020, p. 6)

Assim, passado o primeiro semestre, em que vivenciamos um processo de aprendizagem mediado pelas aulas remotas, iniciamos o segundo semestre. Obviamente, nossas expectativas de um retorno às aulas presenciais foram frustradas, pois iniciamos novamente de modo remoto.

[...] ainda remoto e trouxe as mesmas dores, exceto que agora, eu sei colocar cada ocupação em seu lugar, os alunos aprenderam a negociar as tarefas com os professores e a não somente discutir e expor suas dores sem haver resolução. Criamos uma rede que ajuda um ao outro no mais básico “avise a professora que estou com problemas na rede” até em compartilhamento de materiais (Estudante - 6º período)

É claro que o desejo de compartilhar o processo de aprendizagem com a turma da classe e retornar a rotina anterior vem sendo expresso. De outro modo, também constatamos e fizemos questionamentos relevantes sobre o nosso próprio processo de aprendizagem remoto, conforme podemos observar.

Ressalto aqui a experiência das aulas remotas online, que grande desafio! A ausência dos debates, do conteúdo teórico engajado e dinâmico, das alternativas práticas, um combo de ausências que me fazem questionar todos os dias a real eficácia do meu aprendizado, e todos os seus possíveis reflexos no meu futuro profissional (Estudante - 6º período).

Necessitamos aprofundar as reflexões sobre os prós e os contras do ensino remoto, e as consequências e impactos de sua introdução no contexto da Universidade em tempos de pandemia. Nesta direção, observamos que para alguns de nós universitários as vivências presenciais no ambiente acadêmico são fundamentais.

[...] considero que a modalidade de ensino remoto, nem de longe parece alternativa em contextos que não de emergência. A vivência universitária, aulas práticas, debates assíduos onde poderíamos discutir conceitos, encarar e ler um ao outro fez uma falta tremenda. (Estudante - 6º período).

Mesmo com os diversos benefícios da tecnologia, o primeiro semestre terminou e deixou ressaltando a importância dos vínculos sociais para a construção do conhecimento (Estudante - 4º período).

Concordamos com Hodges et al (2020) ao afirmarem que o ERT é uma mudança temporária cujo

[...] objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise (p. 6).

Apesar das dificuldades iniciais de adaptação do ERT, a experiência foi positiva.

E o primeiro semestre finalmente acabou e as férias chegaram. A realidade virtual se mostrou um facilitador no quesito reuniões, não há trânsito que impeça alguém de chegar, não há divisões de estados e até mesmo países. Diversas lives e eventos acadêmicos demonstraram que a internet pode contribuir muito para a disseminação de conhecimento de qualidade. (Estudante - 6º período).

O aprendizado foi satisfatório, os docentes, a direção da Faculdade e os estudantes buscaram na medida do possível minimizar os efeitos do ERT, sendo que o acolhimento dos acadêmicos pelos professores e a abertura para o diálogo foram importantes, assim como a flexibilização de prazos para entrega de trabalhos, provas e projetos, a possibilidade de gravar as aulas e disponibiliza – lá para acesso em outro horário e a criação de grupos de WhatsApp facilitaram o contato entre todos os envolvidos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da situação imposta pela pandemia do COVID 19, inúmeras questões relacionadas ao contexto acadêmico e aos processos formativos demandaram reflexões e estratégias que pudessem de algum modo responder a necessidade de continuidade e acompanhamento dos estudantes. O Ensino Remoto de Emergência, adotado em nossa Instituição de Ensino Superior, evidenciou tanto os desafios como as potencialidades dessa nova maneira de vivenciar o processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que podemos todos (comunidade acadêmica) aprender com as crises, valorizando os recursos e ferramentas disponíveis e buscando garantir que a educação possa ser transformadora. Ressaltamos ainda a urgente necessidade de fomentarmos o desenvolvimento de pesquisas sobre essa temática e a produção de conhecimento científico a fim de exercitarmos nossa criticidade e compreendermos esse novo cenário.

REFERÊNCIAS

BORBA, et al. Desafios “práticos e reflexivos” para os cursos de graduação em terapia ocupacional em tempos de pandemia. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. v. 28, n. 3, p. 1103-1115, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é coronavírus?**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#transmissao>. Acesso em: 20 mar. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP N° 5/2020. 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**, DF, 2020b. [Links]

CASTELLANOS, Marcelo Eduardo Pfeiffer. A narrativa nas pesquisas qualitativas em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, p. 1065-1076, 2014.

CONSELHO REGIONAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL – CREFITO – 3 - RESOLUÇÃO Nº 68, DE 12 DE SETEMBRO DE 2019. que Proíbe a inscrição de Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais oriundos de cursos realizados na modalidade a distância e dá outras providências. Publicado **Diário Oficial da União** em:16/09/2019|Edição:179|Seção: 11|Página:114, 2019.

DAMASCENO, N. F. P. et al. Narratives as alternative in health research. **Interface (Botucatu)**.v. 22, n.64, p.133-40, 2018.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 28, n. 108, p. 545-554, Sept. 2020 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Sept. 2020. Epub July 06, 2020. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001>.

HODGES, Charles; et al.. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia** v. 2 2020.

LANA, R. M. et al. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cad. Saúde Pública**; v. 36, n 3, :e00019620, 2020.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, e200067, 2020.

NUNES, Everardo Duarte. A pesquisa narrativa em saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 22, n. 64, p. 307-312, Mar. 2018 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832018000100307&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Sept. 2020. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0240>.

NUNES, L. S. et al. A Análise da Narrativa como Instrumento para Pesquisas Qualitativas. **Revista Ciências Exatas**. v. 23, n 1, p . 09-17, 2017.

OLIVEIRA, Wanderson Kleber de et al. Como o Brasil pode deter a COVID-19. **Epidemiol. Serv. Saude**, Brasília, v. 29, n. 2 :e2020044, 2020.

SANZ, Ismael; GONZÁLEZ, Jorge Sáinz; CAPILLA, Ana. **Efeitos da Crise do Covid-19 na Educação**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Área de Educación Superior, Ciencia y ETP Bravo Murillo,38 -28015 Madrid, España www.oei.es

SOUZA, Carlos Dornels Freire de et al . Evolução espaçotemporal da letalidade por COVID-19 no Brasil, 2020. **J. bras. pneumol.**, São Paulo, v. 46, n. 4, e20200208, 2020 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-37132020000401001&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Sept. 2020. Epub June 17, 2020. <http://dx.doi.org/10.36416/1806-3756/e20200208>.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 jun. 2020. [Links]

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV) [Internet]. Geneva: World Health Organization ; 2020 [cited 2020 Mar 4]. Available from: Available from: [https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))» [https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov))

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Mental health and psychosocial** considerations during the COVID-19 outbreak. Geneva: Author. Retrieved from <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf>. 2020.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO - Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX - <https://www.fclar.unesp.br/#/pesquisa/grupos-de-pesquisa/estudos-da-sexualidade/apresentacao>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adulto 74

Alternativa 1, 6, 15, 27, 33, 37, 39, 64, 68, 69, 70, 136, 177, 184, 215

Aprendizagem 1, 3, 4, 12, 14, 17, 19, 23, 25, 30, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 52, 54, 55, 58, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 106, 107, 109, 110, 113, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 155, 156, 158, 177, 178, 180, 181, 184, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 216

Aprendizaje 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 174, 175

Arte 87, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 188

Aulas Remotas 3, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 32, 55, 57, 58, 60, 61, 110, 111, 113, 141, 142, 208, 211, 212, 214, 215

Autonomia 16, 32, 35, 37, 56, 61, 87, 113, 125, 130, 133, 135, 160, 184, 187, 189, 199, 200

C

Coronavírus 4, 5, 6, 8, 18, 22, 23, 30, 31, 40, 41, 84, 85, 107, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 123, 128, 129, 132, 138, 139, 162, 163, 185, 186, 193, 197, 207, 209, 216, 217

COVID-19 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 20, 21, 22, 23, 30, 31, 33, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 58, 67, 73, 74, 75, 81, 83, 84, 85, 86, 106, 107, 108, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 132, 137, 138, 140, 150, 157, 158, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 175, 176, 177, 178, 185, 186, 187, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 200, 201, 205, 207, 209, 210, 216, 217, 218

D

Desafios 3, 9, 20, 22, 25, 43, 46, 47, 56, 59, 68, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 133, 136, 137, 139, 140, 148, 185, 187, 191, 195, 205, 207, 216

Direitos Humanos 9, 15, 16, 17, 18, 19

E

Educação a Distância 1, 7, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 160, 184

Educação Popular 20, 22, 26, 27, 28

Educação Remota 1, 4, 5, 157

EJAI 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29

Ensino 1, 3, 6, 9, 14, 18, 23, 34, 39, 54, 57, 61, 113, 127, 128, 133, 137, 138, 150, 151, 163, 185, 192, 198, 208, 210, 211, 214, 216, 219

Ensino à Distância 3, 9, 11, 13, 14, 120, 131, 133, 185, 187, 198, 205, 214

Ensino Remoto 1, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 120, 128, 129, 132, 136, 157, 185, 186, 187, 190, 191, 192, 193, 194, 208, 214, 215, 216, 217

Estratégias 2, 25, 40, 61, 108, 125, 128, 129, 133, 136, 137, 150, 156, 158, 159, 160, 178, 194, 196, 198, 199, 200, 201, 205, 210, 214, 216

Estudantes 2, 4, 5, 6, 7, 9, 14, 18, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 32, 70, 87, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 117, 118, 120, 121, 122, 125, 126, 130, 132, 134, 135, 136, 139, 140, 143, 145, 148, 157, 162, 187, 190, 191, 192, 193, 198, 199, 200, 208, 210, 212, 214, 216, 217

Exclusão Social 20, 25, 26, 28

Exercício Físico 74, 84

F

Formação Continuada 57, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 219

Formação Docente 54, 56, 63, 69, 176

I

Infecções por Corona Vírus 74

Interação On-line 87

Interculturalidade 87

Internet 2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 34, 35, 37, 38, 44, 51, 53, 68, 107, 113, 114, 117, 118, 121, 125, 131, 132, 136, 141, 144, 145, 157, 158, 164, 169, 170, 171, 173, 177, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193, 194, 212, 216, 218

Isolamento Social 2, 14, 20, 22, 25, 28, 31, 32, 33, 39, 63, 65, 67, 70, 74, 76, 81, 82, 83, 84, 107, 108, 112, 119, 128, 150, 159, 160, 185, 187, 191, 192, 200, 205, 212

J

Jovens 3, 9, 10, 11, 14, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 34, 38, 78, 83, 123, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 190, 193

M

Matemática 30, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 65, 67

Monitoria 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 196, 197, 198, 201, 202, 205, 206, 207

Motivação 87, 157

N

Novo Normal 117, 123, 125, 126, 200

Novos Desafios 9

O

Orientações Curriculares 20, 22, 23, 24, 25, 29

P

Pandemia 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 30, 31, 32, 33, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 54, 55, 73, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 128, 129, 131, 132, 133, 137, 138, 139, 140, 144, 148, 150, 156, 157, 159, 162, 163, 164, 167, 169, 170, 171, 173, 177, 178, 179, 180, 183, 185, 186, 187, 191, 193, 197, 200, 201, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216

Paradigma 54, 55, 56, 57, 69, 205

Plataformas Digitais 150, 160

Psicologia Topológica 177, 179, 184

Q

Qualidade do Sono 74, 76, 83, 84, 109, 112

Qualificação Profissional 139

S

Saúde Docente 139, 142

Sonolência 73, 74, 76, 78, 81, 82, 83, 84

T

Tecnologia 4, 9, 11, 12, 13, 15, 28, 30, 32, 38, 40, 49, 57, 60, 61, 67, 70, 110, 120, 121, 124, 125, 129, 130, 133, 137, 138, 140, 152, 156, 157, 192, 196, 198, 205, 215, 217

Tecnologias de Ensino 1, 128, 202

TIC 13, 44, 46, 50, 51, 68, 139, 144, 145, 146, 148, 192

U

Universidades 4, 10, 12, 46, 47, 49, 50, 51, 106, 107, 112, 113, 114, 120, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 175, 176, 186, 193, 196, 197, 199, 200, 205, 210

Educação a Distância na Era COVID-19: Possibilidades, Limitações, Desafios e Perspectivas

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020

Educação a Distância na Era COVID-19: Possibilidades, Limitações, Desafios e Perspectivas

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2020