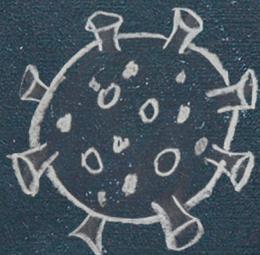


# EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA E ISOLAMENTO: PROPOSTAS E PRÁTICAS



Karina de Araújo Dias  
(Organizadora)



# EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA E ISOLAMENTO: PROPOSTAS E PRÁTICAS



Karina de Araújo Dias  
(Organizadora)



**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

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 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 com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da 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  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – 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 Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

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

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

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. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

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  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora  
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. Abraão Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adailson 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. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás  
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 Andreza 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. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná  
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  
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein  
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará  
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/UFGA  
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 Lívia 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. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz  
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo  
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. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa  
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  
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
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 em tempos de pandemia e isolamento: propostas e práticas

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Camila Alves de Cremona  
**Correção:** Giovanna Sandrini de Azevedo  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizadora:** Karina de Araújo Dias

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em tempos de pandemia e isolamento: propostas e práticas / Organizadora Karina de Araújo Dias. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5706-716-1  
DOI 10.22533/at.ed.161210801

1. Educação. 2. Pandemia. 3. Isolamento. I. Dias, Karina de Araújo (Organizadora). II. Título.  
CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto: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; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

## APRESENTAÇÃO

A coletânea de trabalhos intitulada, “Educação em Tempos de Pandemia e Isolamento: Propostas e Práticas” vêm consolidar a relevância da reflexão sobre as práticas pedagógicas e proposituras em torno da educação no contexto da pandemia da COVID – 19. Em razão das medidas de isolamento social, como uma das estratégias para minimizar o contágio e que culminaram com o fechamento das instituições de ensino, os processos educativos sofreram transformações de cunho metodológico e logístico de modo a atender as novas demandas do ensino não presencial. Nesse sentido, as aulas remotas, o ensino híbrido, a educação a distância, o uso das plataformas digitais e demais ferramentas tecnológicas tomaram à frente, traduzindo novos modos de ensinar e aprender.

Nesse volume, composto por três eixos e totalizando dezesseis artigos, é possível observar a capilaridade com que investigações com esse teor se materializam em variados âmbitos e abordagens teórico-metodológicas.

O primeiro eixo *O LUGAR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19* apresenta experiências de educação a distância como alternativas aos desafios atribuídos pelo isolamento social.

Em sequência, o eixo *OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL* identifica vivências pedagógicas que colocam em tela o ensino remoto e híbrido em distintas etapas da escolarização e os desafios que essa estratégia impõe aos educadores.

Por fim, o terceiro eixo intitulado *OS EFEITOS DO CONTEXTO PANDÊMICO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS* exhibe resultados de estudos que têm, como eixo comum, a reflexão sobre as novas demandas educacionais produzidas pela pandemia da COVID-19.

Os trabalhos que contemplam essa discussão contribuem para repensar a educação e o seu grande valor, bem como as distintas estratégias formuladas pelos educadores, em termos de propostas e práticas, de modo a promover percursos formativos inovadores, incorporando as novas tecnologias como forma de estreitar as distâncias impostas pelo isolamento social.

Cabe destacar a qualidade e a abrangência das temáticas eleitas pelos pesquisadores que compõe essa coletânea.

Desejo que apreciem a leitura.

Karina de Araújo Dias

## SUMÁRIO

### I. O LUGAR DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

#### **CAPÍTULO 1..... 1**

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O PROTAGONISMO NA RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA REALIDADE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE CUIABÁ-MT

Bernadeth Luiza da Silva e Lima

Silvia Maria dos Santos Stering

**DOI 10.22533/at.ed.1612108011**

#### **CAPÍTULO 2..... 15**

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO FERRAMENTA DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES E ALAVANCAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Jailza do Nascimento Tomaz Andrade

Michele Lins Aracaty e Silva

**DOI 10.22533/at.ed.1612108012**

#### **CAPÍTULO 3..... 29**

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ERA COVID-19: POSSIBILIDADES, LIMITAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS. PROCESSOS PEDAGÓGICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA ESCOLA DA UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS – UNIRE – DF

Claudia Candida de Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.1612108013**

#### **CAPÍTULO 4..... 47**

EDUCAÇÃO EM MEIO A PANDEMIA

Ivaldo Fernandes de Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.1612108014**

#### **CAPÍTULO 5..... 53**

FÍSICA E CULTURA CIENTÍFICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM MEIO À PANDEMIA CAUSADA PELO CORONAVÍRUS

Alencar Migliavacca

Alison Vortmann dos Santos

Camila Gasparin

Wiliam Patrick Gonçalves

**DOI 10.22533/at.ed.1612108015**

#### **CAPÍTULO 6..... 62**

(RE)PENSAR A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Margarida Alves Ferreira

Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

Joana Maria Guimarães de Oliveira

Maria de Fátima Pereira Sousa Lima Fernandes

**DOI 10.22533/at.ed.1612108016**

**CAPÍTULO 7..... 74**

**A PRODUÇÃO DE DIÁRIOS DE CAMPO EM UM CURSO TÉCNICO AGROPECUÁRIO:  
UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO ISD**

Valdení Venceslau Bevenuto

**DOI 10.22533/at.ed.1612108017**

**II. OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL**

**CAPÍTULO 8..... 90**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E AULAS REMOTAS: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA  
PANDEMIA**

Camila Incau

Elaine Cristina Ferreira de Oliveira

Sirlei Aparecida dos Santos

Sandra Mara Rogeri Jacomin

**DOI 10.22533/at.ed.1612108018**

**CAPÍTULO 9..... 99**

**A INCLUSÃO DO EDUCANDO AUTISTA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: UTOPIA  
OU REALIDADE?**

Maria José Gontijo Borges

Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

**DOI 10.22533/at.ed.1612108019**

**CAPÍTULO 10..... 111**

**ESCOLA PÚBLICA E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM CONTEXTO DE  
PANDEMIA: DESVELANDO DIFICULDADES DA COMUNIDADE ESCOLAR**

Regina Zanella Penteadó

Eduardo Alessandro Soares

Paulo Sergio da Silva Neris

**DOI 10.22533/at.ed.16121080110**

**CAPÍTULO 11 ..... 122**

**USO REMOTO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA**

Rafael de Jesus Pinheiro Privado

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

**DOI 10.22533/at.ed.16121080111**

**CAPÍTULO 12..... 134**

**MONITORIA REMOTA DE AUDIOLOGIA DURANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL  
PARA CONTROLE DA PANDEMIA DE COVID-19: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Rebeca Mota Cabral e Silva

Carla Aparecida de Vasconcelos

Luciana Macedo de Resende

Patrícia Cotta Mancini

### III. OS EFEITOS DO CONTEXTO PANDÊMICO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

#### **CAPÍTULO 13..... 141**

PRÁXIS PEDAGÓGICA E CIBERFORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPO DE COVID-19:  
PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS PEDAGÓGICO-CIENTÍFICOS

Úrsula Cunha Anecleto  
Ediluzia Pastor da Silva  
Luciana Oliveira Lago

DOI 10.22533/at.ed.16121080113

#### **CAPÍTULO 14..... 156**

OS EFEITOS DO DISTANCIAMENTO SOCIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA  
(COVID-19) NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA EM PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO: UMA VISÃO VYGOTSKYANA

Rita Celiane Alves Feitosa  
Sandra Alexandre dos Santos  
Veronica Nogueira do Nascimento  
Janete de Souza Bezerra  
Gécica Coelho do Nascimento Oliveira  
Micaele Rodrigues Feitosa Melo  
Gracione Batista Carneiro Almeida  
Maria Daiane de Oliveira Lima

DOI 10.22533/at.ed.16121080114

#### **CAPÍTULO 15..... 166**

O COVID 19 NAS REDES SOCIAIS: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE  
VÍRUS NUMA PERSPECTIVA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE  
(CTSA) A PARTIR DO CONTEXTO PANDÊMICO

Camila Oliveira Lourenço  
Antonio Fernandes Nascimento Junior

DOI 10.22533/at.ed.16121080115

#### **CAPÍTULO 16..... 174**

A GESTÃO ESCOLAR EM CONFRONTO COM A MORTE E O LUTO EM TEMPOS DE  
CORONAVÍRUS

Gleucimar Romana Faria  
Francisco Assis de Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.16121080116

#### **SOBRE A ORGANIZADORA..... 185**

#### **ÍNDICE REMISSIVO..... 186**

# CAPÍTULO 1

## A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O PROTAGONISMO NA RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DA REALIDADE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE CUIABÁ-MT

Data de aceite: 04/01/2021

**Bernadeth Luiza da Silva e Lima**

SME

Cuiabá - MT

<https://orcid.org/0000-0001-5603-9164>

**Silvia Maria dos Santos Stering**

SME

Cuiabá - MT

<http://lattes.cnpq.br/0248106319118707>

**RESUMO:** A Educação à Distância por muito tempo foi visualizada com desconfiança por parte de muitos educadores. Contudo, ao longo do tempo ela vem ganhando espaço, tendo em vista o raio de alcance que consegue atingir. O ano de 2020, se apresenta como um tempo propício para o evidenciar da imprescindibilidade da EaD, em função da Covid 19, que passou a requerer o distanciamento social e como consequência novas formas de se fazer educação sistemática. Diante do exposto, este artigo tem por objetivo evidenciar a EaD como uma possibilidade viável de desenvolvimento da educação mediatizada pelo ensino híbrido e remoto. A pesquisa de natureza qualitativa se caracteriza por ser bibliográfica e documental, via pesquisa participante, com base na realidade da Secretaria Municipal de Cuiabá SME, que passou a desenvolver o Programa Escola Cuiabana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação à Distância. Ensino remoto. Programa Escola Cuiabana.

### DISTANCE EDUCATION AND ITS PROMOTION IN THE TEACHING-LEARNING RELATION BY THE MUNICIPAL EDUCATION BOARD OF THE CITY OF CUIABÁ

**ABSTRACT:** For a long time, Distance Education (DE) has been viewed with suspicion by many educators. More recently, however, it has gained acceptance, considering its greater reach. The year 2020, has become an appropriate time to emphasize the indispensability of DE, due to the social distancing required by Covid 19, that brought, as a consequence, new ways of doing systematic education. Based on these considerations, this article aims at highlighting ED as a sustainable possibility for the development of education mediated by hybrid and remote teaching. This was a qualitative research, characterized by analysis of bibliographic sources and documents, through participant research. It was based on the reality of the Municipal Education Board of the city of Cuiabá, that inaugurated the Escola Cuiabana Program.

**KEYWORDS:** Distance Education. Remote Teaching. Escola Cuiabana Program.

### 1 | INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo a Educação à Distância-EaD, tem ganhado espaço no campo educacional, tendo em vista a dinâmica da realidade e o nível de alcance da possibilidade educativa que envolve diferentes possibilidades de ações síncronas e assíncronas, embora por muitos anos a modalidade tenha sido visualizada

com desconfiança por muitos educadores e críticos da educação.

Partindo da ideia de que a educação consiste na transformação de vidas, a EaD tem se apresentado para inúmeras pessoas, como a possibilidade de transformação desejada, nesta direção, ao longo dos séculos XX e XXI as discussões sobre a Educação a Distância foram edificadas mediante o desenvolvimento de teorias que levam em conta a utilização das tecnologias de informação e comunicação como forma de criar as oportunidades de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como uma modalidade de ensino forte.

No que tange aos aspectos jurídicos políticos, na atualidade, a modalidade de Ensino a distância, possui o reconhecimento do Ministério da Educação cuja expressão encontra-se no Artigo 80 da Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, envolvendo a graduação, pós-graduação e formação continuada, além de ser utilizada por docentes e estudantes diversos espaços e tempos.

Embora o uso da EaD seja crescente, em especial no século XXI, o ano de 2020 se apresenta como um marco para sua utilização, tendo em vista a pandemia relativa ao Covid19, que passa a requerer da sociedade o distanciamento social. Nesta perspectiva, a educação à Distância passa a ser movimento e processo, o que na visão de Morin (2007) refere-se a uma realidade em devir, que fez com que as escolas tivessem que reavaliar as formas de ensinar e de aprender, atribuindo ao Ensino a Distância, um protagonismo junto à Educação Básica.

A necessidade do distanciamento social passou a requerer a substituição das atividades presenciais por atividades remotas, o que exigiu novas possibilidades didático-pedagógicas, com novas formas de interação pelos espaços e meios virtuais ou remotos, embora professores, gestores, técnicos e pais de alunos não tivessem a clareza de como trabalhar o Ensino a Distância com estudantes da Educação Básica.

Em conformidade com o pensamento de Sterling (2008), toda crise implica em transição e passagem. Ao considerar que toda passagem envolve ações ousadas e oportunidades; independentemente dos riscos e das oportunidades, toda transição possui uma dimensão de continuidade e outra de novidade. Nesta direção a Rede Municipal de Educação em Cuiabá realizou um elo com o aspecto de novidade do momento para ressignificar suas ações e alçar vôo, instituindo uma nova forma de ensinar apartando-se da didática comeniana até então líder nas ações educativas e que requereu um complexo e inevitável processo de alteração didático-pedagógica.

Mesmo diante dos desafios e as dificuldades a SME Cuiabá-MT colocou em prática a criatividade no desenvolvimento da transdisciplinaridade, mediante pensamento ecossistêmico como uma alternativa de práxis, cujo suporte foi a teoria da complexidade de Edgar Morin (2007) e as teorias de Maturana e Varela (2005), que levam em conta a interatividade, intersubjetividade, emergência, auto-organização e causalidade como elementos fundamentais para compreender a educação na contemporaneidade.

O pensar de modo complexo não se apresenta como algo fácil ou simples. Mais

trata-se de refutar as simplificações e a fragmentação da realidade, a fim de se diferir do paradigma tradicional, apoiado na separatividade, na fragmentação, na causalidade linear e numa suposta ordem. Trata-se de criar novas formas de se relacionar, em uma dinâmica de compartilhamento de informações e conteúdo das atividades cotidianas que absorvem também, as suas experiências de estudo e escolarização que dá origem ao ensino híbrido.

O ensino híbrido pressupõe a prática de relações e compartilhamentos, em que aprender pode ser uma ação desenvolvida por diferentes maneiras. Assim a aprendizagem consiste em um processo mediatizado por diferentes espaços e maneiras, em que professores e gestores educacionais são convidados a participarem efetivamente no processo de construção e distribuição de conhecimentos e de informações compartilhadas, por meio do ensino a distância e em comunidade.

Na perspectiva de Giddens (1991) e Lévy (1999), a educação é construída pela comunidade mediante novas configurações que engloba além de um conjunto de pessoas e diferentes assuntos, em um mesmo local, embora não seja este um local físico, e sim virtual. Nessa direção, o Ambiente Virtual de Aprendizagem -AVA, se apresenta como instrumento potencializador dos processos de compartilhamento de informações e conhecimentos, no sentido de desenvolver o elo existente entre as diferentes pessoas e estabelecer conexão para criar ligações, uma vez que quando compartilhamos informações e conhecimentos estabelecemos diálogos e edificamos aprendizagens e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá tomou a decisão de implantar o Programa @Portal da Escola Cuiabana de Ensino a Distância com a participação de todos os membros da comunidade escolar, a ser desenvolvido de forma inclusiva a fim de possibilitar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.

## **1.1 O Protagonismo da Rede Municipal de Ensino junto a EaD**

A Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME) saiu na frente no sentido de ofertar aulas não presenciais. Diante do cenário inusitado, em função da pandemia, a SME mobilizou seus servidores para produzir um conjunto de ações para o desenvolvimento de atividades de ensino a distância envolvendo toda a comunidade, a fim de cumprir com as prerrogativas do Decreto nº 7.846 de 18/03/2020 da Prefeitura de Cuiabá, a fim de seguir as orientações da Organização Mundial de Saúde, que determinou o período de isolamento domiciliar de 23 de março a 5 de abril.

Inicialmente cada unidade educacional, inclusive as creches desenvolve um estudo relativo aos recursos tecnológicos e mídias digitais disponíveis em sua estrutura e na família de cada criança de forma a considerar a realidade dos familiares, e de organização das comunidades colaborativas e de aprendizagem, a fim de manter a aproximação e a motivação entre professores e alunos, mediante uma constância na oferta de ações diárias de ensino.

As orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico foram sistematizadas no @Portal da Escola Cuiabana que sugeriu procedimentos, estratégias e processos para serem adotados e assim, garantir o direito à aprendizagem dos estudantes, matriculados no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A proposta didático-pedagógica em tela sugeriu um cronograma para as aulas domiciliares contendo atividades, indicação de leituras, vídeos e orientações para os pais de acordo com a faixa etária dos estudantes, como também, sugeriu a distribuição e utilização dos livros didáticos, livros de literatura e outros materiais. Cada docente assumiu a responsabilidade pela organização e acompanhamento das atividades planejadas para a sua turma em um grupo de WhatsApp.

A fim de garantir o acompanhamento necessário ao bom desenvolvimento das ações, o coordenador pedagógico foi um dos integrantes dos grupos juntamente com os professores e estudantes. Da mesma forma foi criado um grupo de docentes com os coordenadores e diretores.

O assessor pedagógico da SME por sua vez, atuou junto ao grupo da unidade educacional de sua responsabilidade, a fim de monitorar, acompanhar e orientar o processo, além de possibilitar a garantia dos procedimentos do @Portal da Escola Cuiabana.

A fim de garantir a essência da ação planejada, a organização curricular foi conduzida mediante:

- a. Planejamento das atividades e socialização, mediante trocas e possibilidade de replicação em várias turmas do mesmo ano letivo.
- b. A avaliação das atividades de forma contínua socializando a correção com os estudantes e familiares, com bom senso, no sentido de analisar a melhor forma de realizar as devolutivas: de modo coletivo no grupo ou individual, no WhatsApp privado do estudante ou familiar.
- c. A relação entre professor/aluno mantida diariamente, seja com o docente cumprimentando os estudantes, postando as atividades do dia ou colocando à disposição para tirar dúvidas;
- d. A ludicidade como elemento fundamental efetivada com a produção e postagens de vídeos nos quais o professor realiza a Leitura Deleite para os estudantes.

A SME via Diretoria de Ensino/Coordenadoria de Organização Curricular e suas equipes de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos via assessores pedagógicos, desenvolveram o acompanhamento e o monitoramento de todo o trabalho. Da mesma forma, fizeram as intervenções necessárias e deram suporte pedagógico mediante sugestões de aulas nos diferentes componentes curriculares, como também, livros de Literatura Infantil digitalizados para as atividades de Leitura Deleite e outras, gibis

em pdf, dentre outros materiais.

Todas as ações desenvolvidas entre 23 de março a 03 de abril fizeram parte do Projeto Piloto voltado para elaboração do Programa @Portal da Escola Cuiabana. Os quadros apresentados a seguir evidenciam uma síntese das atividades desenvolvidas, avaliadas e monitoradas em sua relação com os recursos midiáticos, tecnológicos e impressos utilizados nas unidades educacionais.

### a) Atividades didático-pedagógicas e recursos utilizados

<b>Atividades e recursos</b>
Atividades de interpretação de textos orientadas por meio do WhatsApp.
Oficina virtual de criação de desenhos orientados passo a passo por meio de áudios de três a cinco minutos.
Atividades de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências dos livros didáticos - orientadas por meio do WhatsApp.
Atividades de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências dos livros didáticos - orientadas por meio de estudo dirigido copiado ou digitalizado e distribuído na forma física.
Vídeo aulas de educação física.
Vídeo aulas de Arte.
Leitura Deleite por meio de vídeos de 5 minutos ou mais.
Atividades de todos os componentes curriculares por meio de blogs.

Fonte: SME/DE/COC/EF – resultado do @Portal da Escola Cuiabana.

### b) Avaliação da aprendizagem e recursos utilizados

<b>Atividades de avaliação e recursos</b>
Pesquisas e redações – solicitadas no grupo de WhatsApp com orientações didáticas para serem produzidas e entregues no endereço do e-mail do professor.
Exercícios de interpretação de texto - solicitadas com orientações didáticas a serem entregues no caderno quando retornarem as aulas.
Perguntas - solicitando respostas com interação no grupo de WhatsApp.
Exercícios de resolução de problemas, cálculos e outros – solicitados por meio de SMS ou grupo de WhatsApp com orientações didáticas para serem realizados e entregues no caderno quando retornar as aulas.

Fonte: SME/DE/COC/EF – resultado do @Portal da Escola Cuiabana.

### c) Monitoramento da participação/frequência dos estudantes

Formas de monitorar a participação/frequência nas atividades
Verificação de quantos e quais são os estudantes que participam dos grupos de WhatsApp.
Verificação de quantos e quais são os estudantes que participam nas interações com o professor.
Interlocução do professor ou da coordenação com os familiares.
Verificação de quantos e quais são os estudantes que dependem exclusivamente das atividades copiadas, livros didáticos e cadernos.

Fonte: SME/DE/COC/EF – resultado do @Portal da Escola Cuiabana.

No que diz respeito ao registro dessas atividades, os docentes organizam portfólios contendo os registros relativos às Competências, habilidades/Direito de aprendizagens trabalhadas; das atividades aplicadas; e do desempenho de cada estudante e a sua frequência/participação.

Como resultado temos que nas 83 unidades educacionais que atendem Educação Infantil (pré-escola), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos, foram montados 2.000 grupos de WhatsApp com o docente e seus discentes (turma). As maneiras de socialização entre professor/aluno consistiram nas mais variadas possíveis, conforme evidencia o gráfico a seguir.

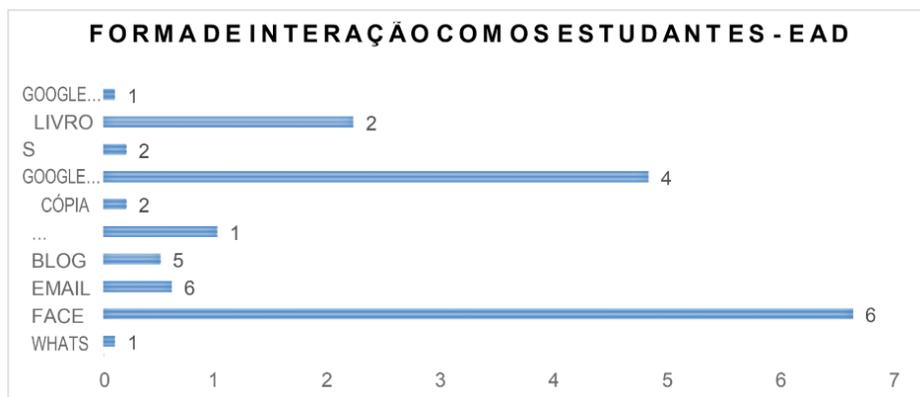


Gráfico 1: Formas de Interação com o Estudante

Fonte: SME/DE/COC/EF.

Os resultados foram utilizados para a elaboração do Programa @Portal da Escola Cuiabana, tendo em vista que evidenciou as possibilidades de interação mais utilizadas

a saber: WhatsApp; e-mail; e facebook. De forma menos expressiva utilizaram o google classroom; google forms; google drive; blog; e agenda Edu. No que tange a interação mediante recurso físico destacam-se cópias de atividades, bem como atividades marcadas nos livros didáticos e outros livros. Faz-se importante destacar que há, em parte significativa das unidades educacionais, a combinação de pelo menos duas formas de interação com os estudantes e familiares.

## 1.2 A Organização da Nova Forma de Oferta

A nova forma de oferta educacional foi pensada mediante dados relativos a uma pesquisa de campo desenvolvida entre 06 a 09/04/2020 junto aos familiares dos estudantes do Ensino Fundamental, mediante SMS contendo um link com as questões a fim de que os pais e responsáveis/familiares respondessem. A pesquisa buscou diagnosticar a situação das famílias e dos estudantes no acesso à internet e aos equipamentos essenciais para o desenvolvimento das aulas via EaD e buscar sugestões sobre qual a melhor maneira que o estudante poderia ter acesso ao conteúdo a fim de participar das atividades de forma satisfatória.

Ao todo 41.948 SMS foram disparados, com base no relatório relativo ao resultado da pesquisa, 54,9% dos familiares ou responsáveis confirmaram o recebimento do mesmo e o percentual de pessoas que responderam ao questionário, foi de 16,8%. Tal resultado evidenciou que os familiares possuem acesso aos recursos tecnológicos e midiáticos a saber:

<b>Internet</b>	84,1% dos entrevistados informaram ter acesso à internet em casa.
<b>Celular</b>	78,6% informaram que o estudante teria acesso à educação a distância via celular. Deste grupo 89,5% informou o número de celular; também foi perguntado se esse número teria acesso ao WhatsApp e 87,1% respondeu que sim.
<b>Computador ou tablet</b>	39,2% dos entrevistados responderam possuir computador ou tablet, em casa, com acesso à internet.
<b>Televisão</b>	88,1% responderam ter acesso aos canais de televisão.

Quadro 1: Acesso das famílias aos recursos tecnológicos e midiáticos

Fonte: Pesquisa Avaliação Ensino a distância – SME/Listen, abril, 2020.

Ao analisarmos o quadro 1 é possível constatar o nível de dificuldades dos familiares em acessar os recursos tecnológicos e midiáticos, conforme segue:

<b>Internet</b>	15,9% não tem acesso à internet em casa.
<b>Celular</b>	21,4% declararam que não teriam acesso à educação a distância via celular e 3,7% que não teriam acesso ao WhatsApp.
<b>Computador ou tablet</b>	60,8% não possuem computador ou tablet com acesso à internet.
<b>Televisão</b>	11,9% não tem acesso aos canais de televisão.

Quadro 2: Dificuldades dos familiares ao acesso aos recurso tecnológicos e midiáticos

Fonte: Pesquisa Avaliação Ensino a distância – SME/Listen, abril, 2020.

Foi possível compreender mediante dados apresentados nos quadros anteriores que a TV consiste no recurso de maior acesso. Em seguida, o celular. A internet ainda não é acessível à todas as famílias e estudantes. Tais aspectos evidenciam o imperativo da SME fazer uso de recursos variados na EaD. A pesquisa evidenciou que ao serem questionados quanto a melhor forma do estudante ter acesso e participar das atividades remotas no período de isolamento, somente 2,0% dos entrevistados mencionaram a falta de acesso às atividades de EaD.

Dentre os respondentes que mencionaram ter as condições necessárias para participar do Ensino a Distância, apontaram como a melhor forma as seguintes possibilidades:

<b>WhatsApp</b>	41,4% através de WhatsApp.
<b>Internet via celular ou computador</b>	30,2% através de internet via celular ou computador.
<b>Televisão</b>	28,0% responderam que através de televisão.
<b>Rádio</b>	0,4% através de emissora de rádio.

Quadro 3: Qual a melhor forma do estudante ter acesso e participar das atividades mais facilmente

Fonte: Pesquisa Avaliação Ensino a distância – SME/Listen, abril, 2020.

O quadro 3 evidencia que inexistente um recurso tecnológico ou midiático que consiga atingir todos os estudantes. Daí a necessidade de adotar a abordagem híbrida e dos multimeios nos projetos didáticos-pedagógicos para as aulas e atividade de Ensino a Distância - EaD.

Ao serem questionados se com a implantação da EaD, os pais/responsáveis poderiam acompanhar o(a) filho(a) para que estudasse nos horários determinados e as respostas foram as seguintes:

<b>Familiares que acompanhariam o estudante nas atividades EaD</b>	90,5% informaram que acompanhariam o estudo do(a) filho(a).
<b>Familiares que não acompanhariam o estudante nas atividades EaD</b>	8,2% alegou que não teria como acompanhar o estudo do(a) filho(a).
<b>Familiares que não sabem responder</b>	1,2% não souberam responder.

Quadro 4: Acompanhamento dos familiares aos estudantes em atividades EaD

Fonte: Pesquisa Avaliação Ensino a distância – SME/Listen, abril, 2020.

A pesquisa evidenciou como ponto o fato de que mais de 90% dos familiares afirmaram que acompanhariam os estudantes nas atividades EaD. Esta e outras análises permitiram a SME Cuiabá-MT, propor Programa @Portal da Escola Cuiabana, mediante uma abordagem inclusiva e de multimeios didáticos, cujo ponto de partida consiste na realidade das famílias dos seus estudantes. Nesta direção, as condições reais das unidades de ensino e dos familiares foram consideradas a fim de que o Programa @Portal da Escola Cuiabana garanta a igualdade do direito, acesso e permanência na educação de todos os estudantes para o desenvolvimento de suas Competências e habilidades/Direitos de Aprendizagem.

## **2 | A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO- METODOLÓGICA DA NOVA FORMA DE OFERTA**

Partindo do pressuposto de que a tecnologia deve estar a favor da aprendizagem e do desenvolvimento na perspectiva da formação humana, as novas tecnologias devem estar a serviço do desenvolvimento da aprendizagem de maneira inclusiva.

Conforme destaca Perrenoud (2000), formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, para a leitura e a análise de textos e de imagens, representação em redes, procedimentos e estratégias de comunicação e ao mesmo tempo, para o desenvolvimento das faculdades de observação e de pesquisa, imaginação, capacidade de memorizar e classificar. Nesta direção, o ensino híbrido se apresenta como uma alternativa para o desenvolvimento da Educação Básica.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada [...]. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Ao contrário do que muitos pensam, os Programas de educação que desenvolvem a formação via novas tecnologias mediante concepção do ensino híbrido, não fazem a substituição das práticas pedagógicas tradicionais por uma versão digital. Ao contrário, substituem por uma prática inovadora. As legislações tem acompanhado o processo de

transformação, atribuindo o amparo legal para o uso das tecnologias articuladas com o avanço da Educação à Distância, conforme pode-se observar cronologicamente.

1969 - O Decreto-Lei nº 1.044, de 21/10/1969, permite em conformidade com a disponibilidade e normas estabelecidas pelos sistemas de educação, aos estudantes, que direta ou indiretamente corram riscos de contaminação, serem atendidos em seus domicílios.

1996- A LDBN, lei nº 9396/96, em seus Art. 23, 24, 31 e no Art. 32, em seu § 4º, determina que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”, para que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público.

2017- O Decreto nº 9.057, de 25/05/2017, da Presidência da República - Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96, especificamente no que tange a Educação Básica em seus artigos 8º e 9º acrescentando que “a oferta de Ensino Fundamental na modalidade conforme previsto no § 4º do Art. 32 da Lei nº 9.394/96, se refere a pessoas que estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial.

2020- Tendo em vista a pandemia, a Portaria nº 002/2020 do CME/Cuiabá dispõe sobre medidas de caráter temporário para a diminuição de riscos causado pelo Coronavírus no Sistema Municipal de Ensino de Cuiabá. Assim, o Decreto nº 7849 de 20/03/2020 dispõe sobre a instituição de situação de emergência e estabelece medidas temporárias, emergenciais e adicionais aos Decretos nº 7.839, de 16/03/2020, nº 7.846, de 18/03/2020 e nº 7.847, de 18/03/2020, no âmbito do município de Cuiabá, suspende as aulas no período de 23 de março a 05 de abril e ainda, determina a distribuição de materiais de ensino e utilização do ambiente virtual, para alunos matriculados no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por conseguinte, o Decreto nº 7868 de 03/04/2020, suspende as aulas até a data de 10/05/2020.

Ainda em 2020, a Medida Provisória nº 934, de 01/04/2020 apresenta normas excepcionais relativas ao ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, em função das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 06/02/2020. As mencionadas normativas tratam da revisão de um modelo de ensino que foi evoluindo ao longo da história até a atualidade, sendo que, as competências exigidas para o futuro se diferem das do tempo atual e nesse aspecto é possível compreender que as atividades escolares não se resumem ao espaço de uma sala de aula. Assim, o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 considera o Ensino a Distância uma a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.

Todo o trabalho desenvolvido pela SME se justifica por disponibilizar meios que garantam o acesso ao direito à aprendizagem dos estudantes por meio do Ensino a Distância e tomar as providências necessárias para assegurar o cumprimento dos dispositivos

legais, em função da situação emergencial de enfrentamento Coronavírus (COVID-19), tendo em vista que no período do distanciamento e ou isolamento social os estudantes foram impossibilitados de frequentar as suas unidades de ensino.

Na prática, a EaD consiste em uma forma de educar que não se opõe à educação presencial, é uma abertura à tradicional relação ensino/aprendizagem. Desde os anos 80, já se afirmava que universidades usariam cada vez mais o EaD conjugada com educação presencial (ARMENGOL; POMERHANZ, 1999).

O Programa @Portal da Escola Cuiabana tem por objetivo Implantar um sistema de ensino composto por aulas e atividades a distância (EaD), para o acesso dos estudantes ao currículo escolar durante o período de isolamento e ou distanciamento social, validadas como carga horária letiva, constituindo-se como novas possibilidades de mediação, interação pedagógica e de formação de professores.

Na mesma perspectiva, busca desenvolver atividades pedagógicas dos componentes do currículo escolar com aulas programadas com recursos das redes digitais, mídias sociais, recursos midiáticos, tecnológicos, impressos, iconográficos, cinematográficos, entre outros, de forma a respeitar as condições de acesso do estudante, a fim de garantir que o desenvolvimento das atividades pedagógicas em EaD estejam de acordo com a Política Educacional da Escola Cuiabana, com a sua Matriz Estruturante e a Matriz do Referencial Curricular Competências, habilidades e Direito de aprendizagens, bem como assegurar que o investimento e o capital intelectual conquistado sirva para a continuidade do programa, após avaliação pela SME, com suas possibilidades de mediação e interação pedagógica no ensino e na formação de professores.

A proposta curricular para as aulas em EaD na SME Cuiabá-MT, segue as Competências e Habilidades/Direito de Aprendizagens, amparada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Política Educacional da Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão, incluindo a Matriz Estruturante da Escola Cuiabana e a Matriz do Referencial Curricular da *Escola Cuiabana* - Competências, Habilidades e Direito de Aprendizagens, documentos disponibilizados para a fundamentação dos Projetos Didático-Pedagógicos em cada Polo de EaD da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá.

No que tange ao planejamento, este é considerado um conjunto variado de meios na perspectiva dos multimeios didáticos: O planejamento deverá envolver o momento à distância em sua articulação com o momento presencial e, para além dos livros didáticos sugere-se os recursos midiáticos, tecnológicos, impressos, iconográficos, cinematográficos, entre outros:

<b>Recursos midiáticos</b>	São a televisão, o rádio, os jornais, a internet, revistas, vídeos, dentre outros, que funcionam como veículos de informação e conhecimento.
<b>Recursos tecnológicos</b>	Podem ser tangíveis (como um computador, uma impressora ou outra máquina) ou intangíveis (um sistema, uma aplicação virtual). É um meio que se vale da tecnologia para cumprir com o seu propósito.
<b>Recursos iconográficos</b>	Sendo a escrita da imagem, a iconografia abrange o estudo de trabalhos imagéticos com estátuas, pinturas, gravuras, retratos e etc.
<b>Recursos cinematográficos</b>	São as obras cinematográficas ou de audiovisual como os filmes.
<b>Recursos impressos</b>	São os que resultam do processo de impressão, por uma impressora ou outro mecanismo análogo.

Quadro 5: Exemplos de recursos midiáticos

Fonte: SME/DE/COC/EF

O currículo desenvolvido por Competências e Habilidades/Direito de Aprendizagens conforme estruturado no documento da Matriz de Referência Curricular da Escola Cuiabana, tem a mediação dos recursos organizados sistematicamente e apresentados em diferentes suportes de informações utilizados isoladamente ou combinados, veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Algumas orientações pedagógicas básicas associadas ao conceito de Comunidades de Aprendizagem trazido por Catela (2011), pode atender às especificidades dos contextos educativos e constituir como um ponto de partida para um projeto de trabalho. Tais orientações se referem a elementos pedagógicos essenciais como a participação de toda a comunidade no processo educativo e a centralidade da aprendizagem, uma vez que a educação como objetivo fundamental no desenvolvimento de um projeto coletivo que vise proporcionar condições para que todos alcancem o seu pleno potencial ultrapassando as limitações impostas pelas condições sociais externas.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A SME Cuiabá-MT, tem se esforçado para que a tecnologia seja tratada como uma aliada da aprendizagem, uma vez que os celulares, as redes sociais e os jogos on-line já fazem parte do cotidiano da maioria dos estudantes. Assim, a estratégia é inseri-los no ensino de forma produtiva mediante estratégias de uso das mídias digitais, tais como o Whatsapp, Youtube, Vídeos e Gamificação.

O desafio é grande, contudo perpassado de muitas aprendizagens e via de mão dupla. Também os professores e equipes gestoras tiveram que se colocar à disposição para apreender o novo e fazer diferente. Na prática mudou a forma de ensinar e de aprender, assim como a maneira de visualizar a educação e as atividades que a compõe.

Avaliar também é diferente neste novo tempo. Esta acontece enquanto prática de reflexão sobre o planejamento elaborado, analisando a interface entre o que foi proposto,

o que foi executado e o que foi absorvido em termos do desempenho dos estudantes, para definir o que deve ser replanejado. Se faz necessário, a descrição dos objetivos a serem alcançados pelos alunos deve ser considerado independente de qual seja o meio avaliativo, cuja base seja o desenvolvimento das Competências, Habilidades e Direito de Aprendizagens expressos na Matriz Curricular da Escola Cuiabana.

Embora a ênfase na educação não presencial seja nas avaliações diagnóstica e formativa, as avaliações somativas e externa assumida pela SME, devem ser utilizadas. Contudo, quando do retorno à atividade presencial será imprescindível realizar revisões do conhecimento trabalhado à distância e proceder avaliações, pois de acordo com Decreto 5.622, de 19/12/2005, a EaD organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais.

Da mesma forma, os registros relativos as mediações didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem carecem possibilitar registros no Sistema de Gerenciamento Acadêmico, a fim de registrar periodicamente o resultado das avaliações e o desenvolvimento dos estudantes para as análises necessárias com vistas às intervenções pedagógicas imediatas, conforme a Política da Escola Cuiabana.

Em se tratando dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais, estes deverão receber o acompanhamento personalizado mediante avaliação periódica e sistemática da programação elaborada para o estudante e ainda, com a observação de critérios adequados para agrupamentos, tais como o tipo de deficiência, idade cronológica, relacionamentos no grupo, nível de aprendizagem, entre outros.

## REFERÊNCIAS

ARMENGOL, M. C.; POMERHANZ, L. S. de Vancouver. **A educação a distância toma novos rumos.** Revista Iberoamericana de Educación à Distancia, Madri, v.2, n.2, dic. 1999.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Indicadores da qualidade na educação/**Ação Educativa**, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). – São Paulo: Ação Educativa, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Lei Nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017.

CATELA, Hermengarda. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 2, 2011 - 31 - 45 31 Comunidades De Aprendizagem: em torno de um conceito. Instituto Superior de Línguas e Administração, Instituto Superior de Leiria. 2011.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. [S. l: s. n], 2013. Disponível em: Acesso em: 5 jun. 2016.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991. LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **As bases biológicas da compreensão humana**. 5.ed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CUIABÁ. **Pesquisa de campo SME/Listen**. Realizada no período de 06 a 09/04/2020.

STERING, Sílvia Maria dos Santos. **Ritmos e tons das ações instituintes da educação popular: um olhar fenomenológico da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá-MT, 2008.

## EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO FERRAMENTA DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES E ALAVANCAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

*Data de aceite: 04/01/2021*

**Jailza do Nascimento Tomaz Andrade**

Universidade de Taubaté/SP  
<http://lattes.cnpq.br/5205993305147960>

**Michele Lins Aracaty e Silva**

UNISC  
<http://lattes.cnpq.br/9852711626925841>

**RESUMO:** O presente artigo relata sobre a modalidade da educação à distância, como fato cada vez mais utilizado desde a educação básica ao ensino superior, extrapolando-se para os cursos abertos. Seu objetivo foi abordar a educação à distância no Brasil, pesquisando conceitos, histórico e processo legal, utilizando como metodologia qualitativa para o assunto, descritiva para os objetivos, além de bibliográfica para os procedimentos técnicos. Percebeu-se que a educação à distância é permeada pelo uso de tecnologias de informação, fato que promove a interação entre o professor e o estudante. Iniciou-se por meio dos cursos feitos por correspondência e atualmente utiliza-se a internet, sendo que atualmente é uma modalidade amplamente utilizada no Brasil, com legislação específica para esta modalidade. Constatou-se que a educação à distância no Brasil é uma modalidade com amparo legal, estimulada pelo poder público e que exige que o professor se prepare para este novo momento, como forma de manter-se atualizado e preservando sua empregabilidade. Assim, a EaD contribui para a promoção do acesso do

estudante, principalmente ao ensino superior, com a diminuição do preconceito em relação aos egressos de tal modalidade de ensino e contribui para o desenvolvimento do futuro profissional e para o desenvolvimento regional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação à distância. Desenvolvimento. Tecnologias.

**ABSTRACT:** This article reports on the modality of distance education, as a fact that is increasingly used from basic education to higher education, extrapolating to open courses. Its objective was to approach distance education in Brazil, researching concepts, history and legal process, using as a qualitative methodology for the subject, descriptive for the objectives, in addition to bibliography for technical procedures. It was noticed that distance education is permeated by the use of information technologies, a fact that promotes the interaction between the teacher and the student. It started by means of correspondence courses and currently the internet is used, and it is currently a modality widely used in Brazil, with specific legislation for this modality. It was found that distance education in Brazil is a modality with legal support, stimulated by the government and that requires the teacher to prepare for this new moment, as a way of keeping up to date and preserving their employability. Thus, EaD contributes to the promotion of student access, mainly to higher education, with the reduction of prejudice in relation to graduates of such teaching modality and contributes to the development of the professional future and to regional development.

**KEYWORDS:** Distance education. Development. Technologies.

## INTRODUÇÃO

A Educação à Distância, mais conhecida como modalidade EaD, dá-se por meio do uso das tecnologias da informação, onde o professor não se faz presente fisicamente o mesmo ocorre em relação ao aluno. Essa separação pode acontecer no espaço, onde o professor está fisicamente distante do aluno e também pode acontecer no tempo, em que o conteúdo é previamente elaborado e depois disponibilizado ao aluno, fugindo à regra antiga de professor e aluno interagindo no mesmo local e no mesmo tempo.

Impossível ignorar seu avanço através dos anos, tendo inclusive embasamento legal no Brasil. Assim, pretende-se apresentar os aspectos de conceito da EaD, sua história e seus aspectos legais, finalizando com a apresentação das ferramentas que o docente deve conhecer e aprender para adaptar-se a este novo momento no mercado da educação.

Não podemos deixar de olhar para a modalidade de ensino à distância como ferramenta de aperfeiçoamento humano com vista para o mercado de trabalho e contribuição para o desenvolvimento regional em especial para as regiões com elevados indicadores de vulnerabilidade social em vista de apresentarem os mais baixos indicadores de desenvolvimento do país, caso das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Para atingir tais objetivos, esta pesquisa é qualitativa, pois preocupa-se em conhecer a realidade do tema, não se atendo à números. É ainda uma pesquisa descritiva, para possibilitar a correta descrição dos conceitos, o histórico do processo e seu amparo legal. Os procedimentos de pesquisa são bibliográficos, amparados na busca de fontes escritas em artigos científicos, livros, legislação vigente, entre outros.

Para tanto, este artigo está dividido em Introdução, Desenvolvimento com a discussão acerca da evolução histórica da EaD no Brasil, Aspectos Gerais da Legislação sobre EaD no Brasil, Ferramentas para a Modalidade EaD, Capital Humano e Desenvolvimento Regional, Aspectos Metodológicos, Considerações Finais e Referências.

## DESENVOLVIMENTO

### **Conceituação da Educação à Distância:**

A Educação à Distância – EaD é cada vez mais utilizada para proporcionar aos estudantes o ingresso em cursos técnicos, cursos profissionalizantes, graduação e até pós-graduação. Para que aconteça, é necessário utilizar as tecnologias da informação e comunicação, também conhecidas pela sigla TIC's. Tais tecnologias proporcionam que docente e discente estejam em locais diferentes, que não tenham horário previamente marcado para que a aula aconteça; ao invés disso, cada discente estuda onde e como quiser: em casa, no ônibus, durante um exercício físico etc. É o estudante quem vai definir o melhor horário para si. Entretanto, existem momentos em que o estudante pode ter contato

com o professor, para tirar dúvidas ou receber instruções específicas e, para tanto, podem fazer uso de chats, videoconferências, telefone, fóruns e até por mensagens via aplicativos de celular (GUAREZI e MATOS, 2012, p. 18).

Maia e Matar (2007) afirmam que a EaD precisa ser planejada por instituições de ensino, utilizando tecnologias de comunicação. Tal planejamento precisa acompanhar e supervisionar se os alunos estão realmente aprendendo e cada instituição pode desenvolver a metodologia que lhe seja mais conveniente, visando facilitar o aprendizado.

Para Landim (1997), a educação à distância é diferente das atividades de ensino, que se volta mais para treinamento de pessoas. A educação, para ele, é processo de ensino-aprendizagem, onde o aluno aprende a aprender. Ele cria, pensa, inova, constrói seu próprio conhecimento. Ou seja, para atender esta modalidade, é necessário que o aluno esteja consciente de que ele é o protagonista de seu próprio aprendizado e terá que descobrir formas para que entenda o que está sendo transmitido de maneira não tradicional. Há que se salientar que os alunos podem ainda encontrar-se em grupo para estudo e avaliação.

A modalidade EaD foi regulamentada no Brasil pelo Decreto número 5.622/2005, regulamentando o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde afirma que o poder público vai incentivar o EaD em todas as frentes de ensino e da educação continuada. Entretanto, apenas instituições credenciadas pelo governo poderão oferecer tal modalidade de ensino, sendo prerrogativa também do Governo o registro dos diplomas dos alunos, não havendo qualquer diferença entre diplomas EaD e cursos presenciais, ou seja, o diploma tem o mesmo valor que qualquer outro diploma de qualquer instituição que ofereça o curso presencial, sendo esta uma forma de valorização e de incentivo à EaD.

É também no Decreto 5622/2005 que encontra-se a seguinte definição:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de comunicação e informação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (DECRETO 5.622, 2005, Art. 1º)

Esta legislação considera ainda que a EaD deve contemplar também a avaliação regular, os estágios obrigatórios, a defesa dos trabalhos de conclusão de curso – TCC, além de práticas realizadas em laboratório, conforme cada caso. Ou seja, o estudo é à distância, mas suas exigências de qualificação são as mesmas de qualquer outro curso presencial.

É ainda no Decreto 5622/2005 que encontram-se e descritos os níveis permitidos para oferta de EaD, a saber: educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, sejam eles técnicos (nível médio), tecnológicos (nível superior), educação superior (sequencial, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado).

## Evolução Histórica da EaD no Brasil

A história da modalidade EaD no Brasil é longa e com vários estágios e, portanto, este artigo se restringirá àquelas ações que mais se destacaram na evolução deste processo.

Para Ribeiro (2014), a EaD como é conhecida hoje, é apenas a evolução de um processo que já existia. Entretanto, passou-se a utilizar as tecnologias disponíveis atualmente, fato que não era possível no passado.

De acordo com as pesquisas de Moore e Kearsley (2007), a evolução da EaD passou por várias gerações, onde a primeira deu-se por correspondência, a segunda por rádio e televisão, a terceira pela invenção das universidades abertas e a última por meio do ensino-aprendizagem de maneira on-line, baseadas nas tecnologias disponíveis na internet.

Nunes (1993) descreve que o Instituto Rádio Monitor implantou a EaD em 1939, seguido do Instituto Universal Brasileiro, em 1941. Entretanto, para facilitar o entendimento, a evolução da EaD será demonstrada em décadas, a partir de 1940 até os dias atuais:

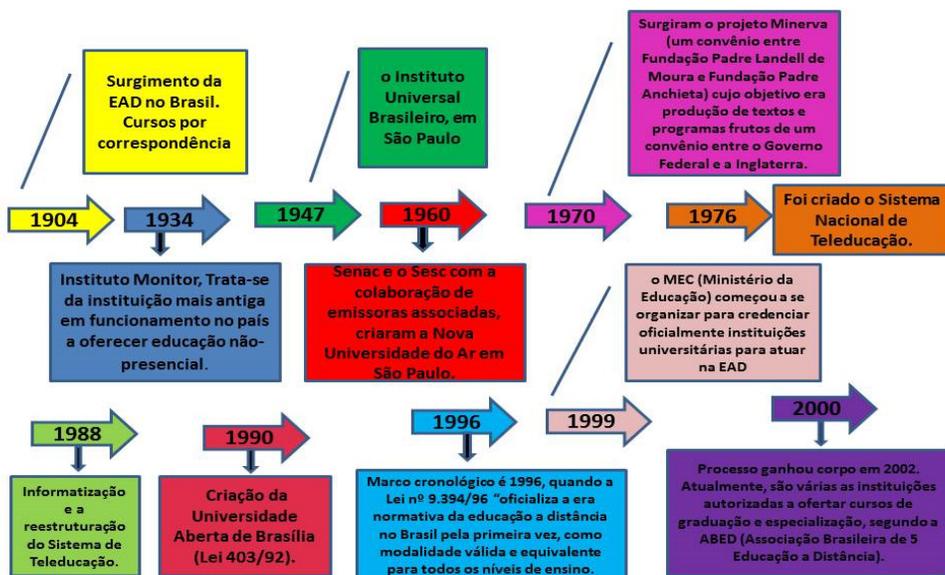


Figura 1 – Evolução Histórica da EaD no Brasil -

Fonte: Souza (2017)

Na Figura 1, podemos observar a evolução do processo histórico do uso da ferramenta de EaD como modalidade complementar ao tradicional ensino presencial.

## A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Segundo Primo (2014), a Educação a Distância como uma ação das políticas públicas implementadas pelos governos (Federal, Estadual, Municipal) busca o atendimento de uma educação crescente, inclusiva, com foco no desenvolvimento humano e regional país, esse contexto pode ser referendado por Hofling (2001, p.30-41) quando diz “políticas públicas entendidas como “o estado em ação”, implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Ainda para a autora (2014), somente no final do século passado, mediante a promulgação pelo Congresso Nacional (BRASIL, 1996), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, o estado brasileiro demonstrou interesse nas possibilidades da EaD como modalidade de ensino e em sua capacidade de ampliar o acesso dos brasileiros ao ensino superior e a especialização, isso demonstra a efetivação de política pública de desenvolvimento, pois a referida Lei em seu artigo 80 das Disposições Gerais, Título VIII, referenda que: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidade de ensino, e de educação continuada”.

Assim, de forma ampla, a autora faz ênfase às diversas definições e modelos sobre políticas públicas, sendo que os elementos principais que devem ser considerados são: A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras; A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

## ASPECTOS GERAIS DA LEGISLAÇÃO SOBRE EAD NO BRASIL

Neste tópico serão apresentadas as bases legais da EaD no Brasil, fato que legaliza esta modalidade tanto quanto a modalidade presencial. Inicialmente, foi constituída a Lei 9.394/1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou LDB, que estabeleceu, entre outros tópicos, os cursos que poderiam ser ofertados na modalidade à distância, exigência de credenciamento das Instituições de Ensino Superior – IES, exigência de autorização e de reconhecimento para os cursos de nível superior, tal qual os cursos presenciais. Para os cursos *stricto sensu*, exigência de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento para pós-graduação. Em caso de instituições credenciadas, para os cursos *lato sensu*, dispensa de autorização e reconhecimento. Definiu como possível o aproveitamento de estudos entre as modalidades presencial e à distância e

estabeleceu como obrigatório a realização de exames presenciais para os cursos de graduação e subsequentes.

Posteriormente, foi publicada a Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelecia normas para cursos de especialização, de mestrado e de doutorado, restritos às instituições credenciadas pela União. Esta resolução foi alterada pela CNE/CES número 2 em 09 de junho de 2005, onde dispõe sobre cursos de pós-graduação oferecidos no país por organizações estrangeiras, onde orienta que os alunos encaminhem seus diplomas para reconhecimento às universidades avaliadas pela CAPES e reconhecidas pelo MEC, que ofereçam cursos na mesma área do conhecimento.

Na sequência, foi publicado o Decreto 5.773/2006, que especificava questões para regulação, supervisão e avaliação das instituições que ofereciam cursos EaD, cabendo tais funções ao Ministério da Educação, tanto quanto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e também pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Ainda em 2006 é publicado o Decreto número 5.800, que trouxe o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, que daria prioridade aos cursos de licenciatura e formação inicial e continuada aos professores voltados à educação básica no Brasil, além de capacitar gestores e equipe de trabalhadores na educação básica. Era intenção das UAB proporcionar o acesso ao ensino superior nas regiões menos favorecidas, diminuindo o diapasão de oportunidades entre as pessoas das diferentes regiões no país.

E 2007, fala-se na qualidade da EaD, por meio dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância, complementando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Salienta-se que esses Referenciais não possuem força de lei, mas tratam assuntos importantes como o Projeto Político Pedagógico – PPP, enfatizado que este deve considerar os aspectos pedagógicos e os recursos, tanto humanos quanto de infraestrutura. Tem-se que as instruções de avaliação para credenciamento das IES para oferecer cursos EaD foram tratadas na Portaria 1.047/2007.

O Decreto 5.622/2005 e 5.773/2006 foram alterados em alguns dispositivos pelo Decreto 6.303/2007, deixando esse tema sempre atual e sob a mira da legislação.

Percebe-se a importância da EaD no Brasil quando se investiga a quantidade de legislação criada para regulamentar essa modalidade, que é recente, se comparada à modalidade tradicional, presencial. Entretanto, conforme apresentado neste tópico, a modalidade EaD não é menos importante que esta e abre portas para que qualquer pessoa, em qualquer lugar, tenha acesso a um ensino de qualidade de sua preferência.

## **FERRAMENTAS PARA A MODALIDADE EAD**

Conforme foi demonstrado na evolução do EaD no Brasil, esta modalidade deu-se até por correspondências, mas, atualmente, não há como falar em EaD sem o apoio das TIC's.

O poder público, ao longo da história, desenvolveu vários programas para possibilitar o acesso às tecnologias na escola, entre elas: o Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE (1989), o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO (1997), Programa Um Computador por Aluno – PROUCA (2010), conforme relata Andrade *et al* (2019). Entretanto, tais programas não garantem que o professor saiba utilizar as recentes tecnologias, principalmente em seu favor no contexto EaD.

Neste íterim, Brito (2012) salienta que, para atender a este momento educacional tomando por base o uso das tecnologias, o professor precisa dominar tais ferramentas e ressignificar seu pensamento, reestruturando seu modo de ensinar, até então arraigado na metodologia tradicional.

Em recente pesquisa, Schumacher *et al* (2017), concluíram que:

Os resultados apontam para a deficiência com que o conhecimento em TIC é desenvolvido no decorrer da formação do futuro professor. Nos cursos analisados, o percentual dos formadores que praticam o desenvolvimento do conteúdo curricular de forma frequente, fazendo uso ou desenvolvendo o conhecimento em TIC, não chega a 50%. (Schumacher *et al*, p. 571, 2017)

Portanto, não há como falar em formação por meio do EaD, se o professor não se preparar para esta transição que, entre outras, é garantia de emprego e, mais que isso, garantia da qualidade do ensino.

Segundo Silva (2011), foi por meio das TIC's que foi possível democratizar o acesso ao ensino superior no Brasil, por meio da EaD, considerando a popularização da internet, pois tais tecnologias servem para comunicar, caracterizando-se por tornar a comunicação menos palpável, porém, mais acessível, servindo para captar, transmitir e distribuir as informações, sejam estas informações manifestadas por texto, imagem, vídeo ou som.

De acordo com Campos (2007), a EaD saiu do livro, da apostila, da revista na 1ª geração, passou para a televisão, o vídeo, o rádio na 2ª geração e chegou à 3ª geração, hoje, com o uso da realidade virtual, simulador, correio eletrônico (e-mail), lista de discussão (chat), bate-papo, videoconferência, jogos, entre outros.

Assim, tomando por base essa necessidade atual, o docente há que se adaptar e urge a necessidade de aprender a lidar, não mais com o computador ou Datashow, mas com aplicativos, chats e vários outros mecanismos que são usados para facilitar esta aprendizagem mediada.

Além dessas tecnologias, o professor que trabalha com EaD, geralmente deverá utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Para Vigneron (2003), ao lecionar para 50 alunos em uma sala de aula tradicional, o professor já sabe o que o espera, conhece os alunos, suas ansiedades e necessidades. Entretanto, no ambiente virtual, deverá também preparar-se para o problema singular de cada aluno, seus problemas de compreensão diferentes e isolados, analisando como este aluno estuda, como ele busca e se busca orientação, se participa dos grupos de alunos, se usa a bibliografia indicada, enfim... uma

série de novas exigências e de aprendizado também para o professor.

O grande desafio das IES nesse momento, é capacitar o professor/tutor para este novo momento, pois os AVAs manifestam-se sob novas maneiras da prática educacional, considerando que o conhecimento nasce da dúvida, da incerteza dos fatos e da busca contínua de possibilidades (NEVADO, 2007).

## **EDUCAÇÃO, CAPITAL HUMANO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Sousa e Freiesleben (2018), consideram a educação um fator preponderante para o desenvolvimento local, regional e/ou mundial. Uma vez que, atualmente, tem-se na educação um dos âmbitos mais importantes para o desenvolvimento do país, e reconhecendo ser a produtividade, o resultado desse conhecimento, eficiência e transformação das técnicas e tecnologias.

Segundo Silva e Costa (2017), *apud* Silva (2013), a evolução do capitalismo é marcada por mudanças que possibilitaram melhorias nos métodos de produção, na organização das empresas e no mercado de trabalho, incluindo os ganhos monetários da mão-de-obra.

Portanto, a produtividade é o resultado do conhecimento, eficiência e transformação das técnicas e tecnologias. Não é possível esperar aumento da produtividade sem levar em conta os aspectos estruturais e institucionais que moldam uma sociedade, seja em economias basicamente agrícolas ou altamente industrializadas – até porque é o arranjo da atividade econômica –, seja no nível organizacional do trabalho ou no simples aumento de entrada de fomentadores do crescimento econômico, que vai propiciar o aumento da produtividade. Desta forma, observamos que pela educação e qualificação obtêm-se o arranjo institucional necessário para o bom desenvolvimento, local, regional e até mesmo mundial. (SOUSA e FREIESLEBEN, 2018, p. 9).

Para Silva (2013), o investimento em recursos humanos torna-se peça-chave para criar ou viabilizar a implantação de novos produtos ou métodos de produção, sendo as escolas, universidades e centros de pesquisa, protagonistas no processo de inovação.

Para Silva e Costa (2017) *apud* Reis (2012) as teorias que atribuem às qualidades individuais como determinantes de melhores cargos e acréscimos de renda, são consideradas como Teorias do Capital Humano, assim:

os principais fatores que afetam a mobilidade dos trabalhadores se relacionam à sua produtividade. Estes fatores incluem a escolaridade formal, treinamentos profissionais, experiência, conhecimento, motivação, atitudes, talento, e, acima de tudo, habilidades. Assim, espera-se que trabalhadores mais produtivos tenham maior potencial para ocupar os melhores empregos no mercado de trabalho, enquanto os trabalhadores menos produtivos assumiriam as piores ocupações. (REIS, 2012, p. 26).

Ainda para Silva e Costa (2017) *apud* Siedenberg (2003), o conceito de

desenvolvimento por muito tempo foi considerado como sinônimo de crescimento, inteiramente ligado ao contexto econômico. Após diversas pesquisas nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas tornou-se um conceito-chave, sendo responsável pela interdisciplinaridade entre as áreas de estudo.

De acordo com Barros *et al.* (2012), a sustentabilidade do desenvolvimento socioeconômico está diretamente associada à velocidade e à continuidade do processo de expansão educacional. Essa relação direta se estabelece a partir de duas vias de transmissão distintas.

Ainda para Sousa e Freiesleben (2018) *apud* Durkheim, (1999), o fato de se viver em sociedades complexas, bem como conviver com diferentes interesses e conflitos, resulta numa coexistência que passa a ser administrada por meio de interesses públicos. Foi neste sentido que surgiu a política, com o intuito de propiciar o bem comum dos cidadãos, integrando a sociedade. Os fatos sociais estão na sociedade e caso os indivíduos não se adaptem às regras da sociedade existirão sanções. Assim também acontece no contexto da educação, onde, do mesmo modo, é possível observar o papel de produção e reprodução do ser social, seja no contexto familiar ou social (amigos e escola), pois consiste num esforço contínuo de imposição à criação de maneiras de ver, sentir, ideias a seguir e formas de agir, às quais ela não teria chegado espontaneamente.

Ainda segundo os autores (2018) *apud* Nazzari *et al.*, (2004):

no momento atual, tem-se na educação um dos âmbitos mais importantes para o desenvolvimento do país, pois ela atua como valorização e empoderamento dos cidadãos, permitindo o fortalecimento e a eficácia das redes de capital social e priorizando o desenvolvimento regional (NAZZARI *et al.*, 2004). Por meio da aquisição de conhecimentos o indivíduo aumenta sua renda, sua qualidade de vida e conseqüentemente ocorre o crescimento da nação, ainda que seja um processo lento e necessite de constantes ajustes. (NAZZARI *et al.*, 2004, p. 34).

Ainda segundo Sousa e Freiesleben (2018) *apud* Freire (1997, p. 16) em todo caso, “enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” como matriz principal do desenvolvimento regional, pois conscientiza o ser de sua realidade social, funcionando como uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. Quando empoderados os indivíduos dotados.

A importância da educação e os efeitos benéficos dela aos ambientes sociais e econômicos também são discutidos por Adam Smith (2012, p. 127), onde afirma que:

a preocupação educacional aponta pela via da qualificação, cujo papel central é o aumento da produtividade, onde a maioria da população se presta a exercer atividades rotineiras, de baixa capacidade intelectual, isso porque “Numa sociedade civilizada, são apenas os extremamente pobres que fazem por ofício o que outra sorte de pessoas procura por passatempo”.

Ainda convém lembrar que, Smith (2012), deixa claro que a educação também

beneficia a economia de maneira indireta, pois as pessoas instruídas são mais conscientes na cadeia produtiva, os trabalhadores são ordenados e colaboram com a hierarquia das posições econômicas

Ainda de acordo com Barros *et al.* (2012), na sociedade brasileira contemporânea, as defasagens, absoluta e relativa, na escolaridade da população explicam, de modo significativo, a intensa desigualdade de renda do país. Especificamente no que se refere ao mercado de trabalho, observamos que a heterogeneidade da escolaridade entre os trabalhadores e o valor atribuído aos anos de escolaridade adicionais representam os principais determinantes da desigualdade salarial.

A disparidade escolaridade x rendimento salarial, aumento da renda *per capita* e desenvolvimento regional são mais evidentes em regiões com elevado grau de vulnerabilidade social. No caso brasileiro, nas regiões Norte e Nordeste.

Acreditamos que a modalidade de ensino à distância ou EaD torna-se uma ferramenta imprescindível que pode vir a contribuir para melhorar o processo educacional e profissionalizante do capital humano de regiões vulneráveis e assim possibilitar ganhos salariais mais elevados.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos deste trabalho são de uma pesquisa de base qualitativa por ser uma forma adequada para entender a relação teórica para a discussão da modalidade de ensino à distância.

Em relação aos fins, esta pesquisa foi definida como exploratória, visto que buscou obter maiores informações sobre o assunto do tema por meio de material já publicado e por estudos já desenvolvidos.

Quanto ao material utilizado para a construção da pesquisa, fez-se uso de material de caráter bibliográfico para a construção da base teórica e histórica da educação à distância e para a análise dos dados, fizemos uma análise direta com base na revisão bibliográfica realizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso ao ensino através do modelo EaD tem aumentado nas últimas décadas, conforme foi demonstrado ao longo desse artigo. Isso originou-se no século passado e foi incentivado pelo Governo, com o objetivo de proporcionar o acesso à formação adequada às pessoas de diferentes localidades, onde, muitas vezes, não era possível frequentar o ensino tradicional, presencial.

De acordo como o Plano Nacional de Educação, o processo de universalização e democratização do ensino no Brasil apresenta déficits educativos e desigualdades sociais elevados. Os desafios educacionais existentes podem ter na educação a distância, um

meio auxiliar de indiscutível eficácia e de atendimento as demandas regionais.

Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a EaD tem função estratégica na contribuição para o surgimento de mudanças significativas nas instituições de ensino e grande influência nas decisões a serem tomadas pelos gestores políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais.

Várias legislações foram criadas para dar amparo legal à esta modalidade, o que tornou o EaD um negócio atraente para diversas IES e uma formação para os mais diversos alunos, com diferentes necessidades.

Entretanto, para que isto ocorra, torna-se necessário a constante do professor a este novo momento, que vem romper o ensino tradicional de séculos, em que o professor encontrava-se em sala de aula, com suas ferramentas também tradicionais. Este novo momento impõe que o professor se prepare, saiba usar as TIC's para transmitir a este aluno, que muitas vezes já nasceu em um mundo tecnológico, os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento.

Muitas ferramentas já são conhecidas e utilizadas pelos professores de EaD, outras ainda serão popularizadas e criadas, mas agora o professor encontra-se na mesma exigência dos alunos: aprender sempre. Tanto por uma questão de sua própria atualização, quanto por aproveitar este novo momento que se apresenta em constante crescimento e como oportunidade de empregabilidade para este novo professor.

Em relação à educação e o uso do EaD e sua contribuição para o desenvolvimento regional pode-se afirmar que a educação é multiplicadora do empoderamento e da eficácia da produção produtiva do capital humano propiciando a este um melhor aperfeiçoamento e preparação para o mercado de trabalho o que lhes acarretará elevação dos seus ganhos e melhores oportunidades.

Porém, não podemos deixar de levantar a bandeira de que as ações para fomentar o desenvolvimento regional através da educação e das ferramentas de EaD dependem de implementação de políticas públicas com base em legislações claras e eficazes que visam a integração regional e levar educação à áreas mais distantes e a populações mais vulneráveis dando-lhes mais oportunidade de emprego e renda e um salário mais elevado.

Não se pretendeu aqui esgotar o assunto, mas refletir sobre ele, pois conforme os estudos revelaram, foi possível perceber discordâncias por parte de alguns autores. Outrossim, percebe-se que o tema tratado está em constante mudança e que, portanto, não há como se finalizar ou concluir um conhecimento, deixando vertentes que merecem um aprofundamento maior e melhor de estudo.

Assim, este artigo atendeu ao objetivo proposto, deixando como sugestão para um próximo estudo, por exemplo, um comparativo percentual de alunos matriculados no EaD e no ensino presencial, demonstrando inclusive, sua evolução nas últimas décadas.

Ademais, o uso da educação à distância pode contribuir para reduzir as disparidades regionais brasileiras. Visto que as Regiões Norte e Nordeste do Brasil apresentam

indicadores educacionais historicamente inferiores aos observados nas demais regiões brasileiras e uma das causas é a vastidão demográfica destas regiões bem como a infraestrutura ineficiente.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE *et al.*, **Um repensar acerca do processo de ensino-aprendizagem com o advento das tecnologias educacionais**, E-book do Simpósio Internacional de Tecnologias Digitais na Educação, São Luís, 2019. p. 16650 a 1660.

BARROS, P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. **Pelo Fim das Décadas Perdidas: Educação Desenvolvimento Sustentado no Brasil**. Texto para Discussão 857. IPEA. ISSN 1415-4765. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.empreende.org.br/pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRITO, G. S., **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar** – Curitiba: InterSaber, 2012.

CAMPOS, Fernanda Claudia Alves *et al.* **Fundamentos da educação à distância, mídias e ambientes virtuais**. Juiz de Fora: Editar, 2007.

DURKHEIM, E. Da divisão do trabalho social. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: InterSaber, 2012.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cad. CEDES. 2001, vol.21, n.55, pp. 30-41.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: s.n., 1997.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto Nº 6.303/07**. Brasília, DF, 12 dez. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm)>. Acesso em: 04 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.622/05**. Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)>. Acesso em: 04 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.773**. Brasília, DF, 09 maio 2006. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5.800/06**. Brasília, DF, 08 jun. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 04 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 1.047/07**. Brasília, DF, 07 nov. 2007. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/dai/textos/educacao\\_distancia.pdf](https://www.ufmg.br/dai/textos/educacao_distancia.pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, DF, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES Nº 1/01**. Brasília, DF, 03 abr. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES Nº 2/05**. Brasília, DF, 09 jun. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces002\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces002_05.pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 fev. 2020.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

NAZZARI, R. K. et al. **Desenvolvimento, capital social e educação no Brasil**. In: Seminário do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 3., 2004, Cascavel. Anais... Cascavel, 2004. v. 1. p. 1-7.

NEVADO, Rosane Aragon de. **Ambientes virtuais de aprendizagem: do “ensino na rede” à “aprendizagem em rede”**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nfa/tetxt2.htm>. Acesso em: 04 fev. 2020.

NUNES, Ivônio Barros. Noções de educação à distância. **Revista educação à distância**. Vols. 3, 4 e 5. Brasília: INED, dez/1993 a abril/1994.

PRIMO, Lorrane de Lima. **A EaD como política pública de desenvolvimento no cerrado: benefícios da implantação do polo de apoio presencial da UAB em palmas/TO**. Dissertação de Mestrado Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial. Palmas, 2014.

REIS, Sandra Melo dos. **Incompatibilidades entre Educação e Ocupação: Uma Análise**

RIBEIRO, Renata Aquino. **Introdução à EaD**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

SCHUHMACHER, V. R. N.; Alves Filho, J. P.; Schuhmacher, E. **As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

SIEDENBERG, Dieter Rugard. **Indicadores de Desenvolvimento Socioeconômico uma Síntese**. Desenvolvimento em Questão, ano 1, n. 1, jan./jun., 2003. Disponível em: <http://www.spell.org.br>. Acesso em: 05 jan. 2020.

SILVA, Cleber Cezar da. **Novas tecnologias e globalização: caminhos para a construção do conhecimento em língua espanhola**. Itinerarius Reflections - Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, v. 1, n 10, 2011.

UFMG, 2012.

SILVA, Michele Lins Aracaty e; COSTA, M. F. **Educação na Região Metropolitana de Manaus: Uma relação entre o IDH e Desenvolvimento**. In: NASCIMENTO, Aldenize; FILHO, Alcimar; SOUZA, Fábio. (Org.). Educação na Amazônia: Relatos e Reflexões Interdisciplinares. 1ed. Pará de Minas: Virtual Books, 2017, v. 1, p. 83-102.

SILVA, Cleverson Ramom Carvalho Silva. **As Inter-Relações entre Educação Profissional e Desenvolvimento**. Semana do Economista. UNIMONTES. Minas Gerais, 2013. Disponível em: <http://www.ccsa.unimontes.br/semanadoeconomista>. Acesso em: 20 out. 2019.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações**. Tradução Alexandre Amaral Rodrigues e Eunice Ostrensky. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2012.

SOUSA, Flávio Eliziário de. FREIESLEBEN, Mariane. **A Educação como Fator de Desenvolvimento Regional**. Rev. FAE, Curitiba, v. 21, n. 2, p. 163 - 178, jul./dez. 2018.

SOUZA, Noemi de Souza e. Evolução Histórica do Ead no Brasil. Belem, 2017. Disponível em: <http://www.aedmoodle.ufpa.br/mod/forum/discuss.php?d=87891>. Acesso em: 23 mai. 2020.

VIGNERON, Jacques. In BARIAN PERROTTI, E. M; VIGNERON, Jacques. **Novas tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências**. São Bernardo do Campo, Unesp, 2003.

# CAPÍTULO 3

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ERA COVID-19: POSSIBILIDADES, LIMITAÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS. PROCESSOS PEDAGÓGICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA ESCOLA DA UNIDADE DE INTERNAÇÃO DO RECANTO DAS EMAS – UNIRE – DF

*Data de aceite: 04/01/2021*

**Claudia Candida de Oliveira**

**RESUMO:** Este artigo trata sobre reflexões quanto à aplicação de aulas não presenciais com turmas da Escola da UNIRE – Unidade de Internação do Distrito Federal – elegíveis por meio do calendário anual reformulado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a fim de atender as necessidades emergentes educacionais em função da suspensão das atividades escolares presenciais no cenário mundial COVID -19 neste ano de 2020. Durante o período de isolamento social, em decorrência da pandemia do COVID-19, buscou-se neste panorama, alternativas emergenciais escolares que pudessem potencializar a menor perda possível na rotina escolar dos estudantes que cumprem medida socioeducativa. Certamente foi um desafio enfrentar os limites estruturais dos estudantes e professores num tempo emergencial de curto prazo para viabilizar estratégias funcionais metodológicas de um Ensino não presencial, utilizando plataformas e recursos digitais a fim de que estes diálogos acontecessem entre mestres e alunos. O plano de ensino organizacional foi conduzido pelo Núcleo de Ensino da Escola da Unire – NUEN – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF e demais auxiliares (colaboradores) dentro da Unidade de Internação que funciona em parceria com a Secretaria de

Justiça – SEJUS. Dar continuidade ao ano letivo de 2020 através das aulas não presenciais foi o foco desta equipe escolar, que impossibilitada do exercício de suas atividades pelo Governo do Distrito Federal – GDF que através da publicação de decretos, em caráter emergencial após alguns meses em isolamento social, se desdobrou em busca do domínio do conhecimento pelas plataformas Digitais Google Classroom, Google Meet e IEDUCAR, através da mediação de roteiros e temáticas de aprendizagem semanais, que envolviam atividades síncronas e assíncronas. Este novo espaço virtual coletivo, sub entende-se por aulas coletivas gravadas e apresentadas aos estudantes, criado e ocupado pelos profissionais da educação, possibilitou realizar experiências pedagógicas novas na tentativa de estimular a interação e o diálogo com os estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas Pedagógicas; Plataformas Digitais; Ensino não presencial; Espaço virtual coletivo.

**ABSTRACT:** This article deals with reflections regarding the application of non-face-to-face classes with classes from the School of UNIRE - Inpatient Unit of the Federal District - eligible through the annual calendar reformulated by the State Department of Education of the Federal District, in order to meet the emerging needs educational activities due to the suspension of classroom activities on the world stage COVID -19 in this year 2020. During the period of social isolation, due to the pandemic of COVID-19, we sought in this scenario, school emergency alternatives that could enhance the lower possible

loss in the school routine of students who fulfill a socio-educational measure. It was certainly a challenge to face the structural limits of students and teachers in a short-term emergency time to enable functional methodological strategies for non-classroom teaching, using digital platforms and resources in order for these dialogues to take place between teachers and students. The organizational teaching plan was conducted by the Teaching Center of the School of Unire - NUEN - State Secretariat of Education of the Federal District - SEEDF and other assistants (collaborators) within the Inpatient Unit that works in partnership with the Department of Justice - SEJUS . Continuing the 2020 school year through non-face-to-face classes was the focus of this school team, which was unable to carry out its activities by the Government of the Federal District - GDF which, through the publication of decrees, on an emergency basis after a few months in social isolation, it was deployed in search of the mastery of knowledge through the digital platforms Google Classroom, Google Meet and IEDUCAR, through the mediation of weekly learning themes and scripts, which involved synchronous and asynchronous activities. This new collective virtual space, understood as collective classes recorded and presented to students, created and occupied by education professionals, made it possible to carry out new pedagogical experiences in an attempt to stimulate interaction and dialogue with students.

**KEYWORDS:** Pedagogical Practices; Digital Platforms; Non-classroom teaching; Collective virtual space.

## INTRODUÇÃO

O tempo emergencial de isolamento social, em decorrência da disseminação mundial do vírus COVID-19, impôs grandes desafios para o fazer educação no Brasil e no mundo, no ano de 2020. Em um primeiro momento, a solução foi interromper de imediato as atividades pedagógicas. Em um curto período de tempo, no entanto, não demoraram as discussões a respeito das necessidades de dar continuidade aos processos pedagógicos, e principalmente, a respeito de como seria possível oferecer alternativas emergenciais à distância para atender o público da modalidade presencial qualitativamente. De fato, foi um desafio que envolveu o desenvolvimento de habilidades e práticas por parte dos profissionais da educação, adequações às novas rotinas por parte de estudantes e profissionais que auxiliam o funcionamento escolar dentro de uma unidade de internação, com o uso das tecnologias disponíveis. Desafio maior ainda, o de não aumentar a exclusão sócioeducativa e a falta de motivação que poderia vir a desencadear a evasão escolar. Desse modo, devido às restrições provocadas pelo distanciamento social, o presente momento se configurou como tempo de aprendizagem e de abertura para novas rotinas pedagógicas que procuraram atender, da melhor forma possível, às necessidades ocasionais, conciliando as ferramentas tecnológicas disponíveis, e configurando como tal o que chamamos de Ensino não presencial. Cabe ressaltar que dialogar sobre a modalidade de Educação a Distância (EAD), na perspectiva de ensino remoto ou on line para a socioeducação, ainda é complexo, principalmente quando as experiências presenciais estão em curso, sofrendo adaptações e adequações. Nesse sentido, cada experiência apresentada e sugerida

envolveu a dinâmica dos objetivos de um plano de trabalho pedagógico instigante, que permitiu a criação de novos caminhos, condições e ou tentativas de aprendizagem que desse continuidade a oferta presencial. Registra-se que a modalidade de educação à distância (Ead) foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Nesta há alguns artigos que regulamentam a Ead: art. 32 § 4º; art 36 § 11º; art. 47 § 3º; art.80 §1º, §2º, §3º, §4º. Em 2004, a Portaria do MEC nº 4.059/2004 permitiu que as instituições de ensino ofertassem até 20% de cursos/disciplinas de forma integral ou parcial (BRASIL, 2004). Essa portaria possibilita a abertura de forma combinada, mesclada, misturada (ensino presencial e ensino a distância) conceituada como ensino híbrido, principalmente por meio de tecnologias de comunicação e de mídias digitais. Em 2019, já com o avanço da modalidade em Ead, o MEC por meio da Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro 2019, estabelece no art. 2º que “as IES - Instituições de Ensino - poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de Ead na organização pedagógica e curricular de EDUCAÇÃO BÁSICA, até o limite de 40% da carga horária total do curso”. (BRASIL, 2019). Tendo em vista as exigências que definem a modalidade Ead, as Instituições de Educação Básica não teriam condições em curto espaço de tempo e investimento financeiro suficientes para adequar a infraestrutura e formação docente. Assim, utilizamos estas estratégias de ensino não presencial, tão logo foi possível, como uma espécie de rearranjo das técnicas e recursos educacionais emergenciais. Afinal, para trabalhar com aulas não presenciais não basta somente o domínio (letramento digital) das ferramentas de apoio tecnológico, mas, percebe-se a necessidade mínima do professor com formação pedagógica, que este tenha alguns requisitos mínimos de experiências formativas com didática presencial, adequando sua experiência para a didática virtual. Essa experiência didática serviu como auxílio na mediação da ação dos estudantes, do professor e do uso das mídias digitais, partindo de questões que envolvem: O que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar? Além de quais parâmetros de aprendizagem seriam avaliados para verificação dos objetivos alcançados no planejamento da prática pedagógica. De forma mais específica, o que se pretendeu apresentar neste trabalho, foram as experiências formativas com aulas não presenciais, estas enquanto alternativas para diminuir as perdas educacionais ocasionadas pelas limitações do contexto de pandemia, e a discussão dos resultados dessa experiência. O objetivo deste relato de experiência foi refletir sobre as práticas desenvolvidas durante o exercício da docência no espaço virtual coletivo, realizadas entre o período de Junho de 2020 a janeiro de 2021, com os estudantes da educação básica do Distrito Federal no cumprimento de medida socioeducativa, entendendo que a socialização de experiências desse tipo sempre foram importantes para subsidiar práticas em desenvolvimento, por meio dos relatos e resultados.

## O CONTEXTO HISTÓRICO DO NUEN DA UNIRE EM 2020 - DISCUSSÕES

A Escola da UNIRE através da Secretaria de Estado de Educação do DF estabeleceu a suspensão das atividades acadêmicas presenciais do primeiro semestre de 2020 em decorrência das condições sanitárias de situação mundial da propagação e contaminação pelo vírus do COVID-19. Caracterizado como de alto risco, os organismos internacionais, nacionais e locais, reafirmaram na ocasião tratar-se de uma pandemia. Em um primeiro momento, a comunidade escolar diante da suspensão das atividades buscou viabilizar a continuidade das aulas, a compreender os acontecimentos acompanhando diariamente através dos telejornais e boletins oficiais da Secretaria da Saúde, as fases de contaminação, óbitos e ações de lockdown entre outras para a diminuição de transmissão e propagação do vírus; e ainda quais seriam as suas dimensões, até porque nesta tela de compreensão pandêmica, como se conseguiria em um prazo estimável (exíguo) realizar a oferta de ensino nessa modalidade com qualidade? Não é novidade para ninguém, mas cabe aqui apontar que os estudantes e os docentes deveriam se adaptar a esta estratégia emergencial. Não seria possível propor atividades e avaliações obrigatórias, pois se exigiria de todos uma estrutura adequada e compatível com a proposta pedagógica de ensino não presencial. No entanto, a implementação destas novas possibilidades de mesclar o ensino presencial com o ensino à distância por meio da Ead ainda se apresenta de forma tímida e com resistências, talvez por conta de experiências educacionais fragilizadas pela falta de investimentos adequados para atender a modalidade com qualidade e sucesso. Mais recentemente, o MEC, editou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020) legalmente implementando a possibilidade do uso de aulas a distância.

Passado o primeiro impacto, a Secretaria de Estado de Educação fomentou a discussão sobre a viabilidade da oferta de algum tipo de educação à distância. As pessoas contrárias à oferta tinham três argumentos básicos: a) na pandemia devemos cuidar de nós mesmos e das pessoas próximas a nós, b) a educação a distância é muito pior que a educação presencial, c) àqueles sem recursos não teriam condições de acesso às plataformas virtuais, aumentando assim a exclusão. Os que defendiam a oferta compreendiam que o fim do isolamento social e a possibilidade de oferta de educação presencial não estariam próximos, assim como não seria possível à educação pública abdicar-se de oferecer algum tipo de ensino. Em relação aos argumentos contrários, os defensores da oferta contrapunham afirmando que as opções não seriam entre a oferta de educação à distância ou presencial, mas sim entre oferecer algo ou não oferecer nada. Além do mais, contrapunham afirmando que os problemas levantados pelos críticos eram reais e que não inviabilizavam a oferta, mas que o quanto antes deveriam ser enfrentados. Destacou-se ainda a posição dos professores envolvidos com a oferta regular da educação

à distância. Segundo esses profissionais, a oferta de educação com qualidade não se realizaria de um momento para outro, pois aguardavam normas legais a serem resolvidas; sem falar que dificilmente seria possível a transformação do ambiente presencial em ambiente virtual, sem ferir os direitos dos estudantes, principalmente quando se tratava da especificidade de ensino, como o socioeducativo. Porém, os estudantes estavam matriculados em uma escola com metodologia presencial obrigatória e dessa forma, em caráter emergencial o ensino não presencial, foi possibilitado através do ambiente coletivo virtual. Uma das possibilidades levantadas nesse contexto foi a de que seria interessante a habilitação dos professores em cursos de preparação para a oferta de educação a distância e de elaboração de material, o que inicialmente ocorreu de imediato, pois, a Secretaria de Estado de Educação não teria condições de fazer em longo prazo a oferta desta preparação. Apesar de ter um longo histórico de pesquisas, práticas e resistências desta modalidade, a secretaria em âmbito estadual, facilitou essa oferta emergencial de educação a distância, utilizando algumas ferramentas da modalidade de Ead, com uso das mídias digitais estruturadas em: (formação, plataformas e equipamentos), definindo-se assim o ensino não presencial. Com essa estratégia, buscou-se garantir que o ensino presencial não seria substituído definitivamente pela educação à distância, mas que era preciso superar as resistências a esta modalidade e, finalmente, proteger a reputação da modalidade de educação a distância dos possíveis equívocos pedagógicos que seriam realizados nessa oferta. Também sobre esse assunto, esclarece Arruda (2020, p. 262) que no sentido de diferenciar a educação a distância da convencional, as instituições de ensino buscaram implementar o ensino não presencial no qual “as aulas são transmitidas em tempo instantâneo por sistemas de web conferências, as chamadas lives, que permitem que professores e alunos tenham condições de realizar interações e de organizar seus tempos de aprendizagem de forma mais próxima à educação presencial”. Desse modo, compreende o autor, baseado em Hodges et al (2020) haver diferenças entre o ensino remoto e a educação a distância, principalmente pelo caráter emergencial daquela, em atendimento às necessidades circunstanciais, na ausência de educação presencial regular. Tal estratégia admite usos e apropriações de tecnologias e, inclusive, potencializa a produção de novas ferramentas tecnológicas para o campo da educação, bem como a adequação de outras já existentes, que inicialmente se propunham a outros usos, tal qual o exemplo do aplicativo Google Meet citado anteriormente ou o Zoom, no qual, a princípio, foram pensados para o espaço corporativo e não como espaço coletivo virtual. Nesse sentido, o ensino não presencial foi uma das estratégias utilizadas diferenciando-se da educação à distância, sem, no entanto, prescindir de características comuns a essa modalidade, como por exemplo, o uso de ferramentas assíncronas, como fóruns de discussão, atividades com prazos de entrega e também a possibilidade do uso de gravações e vídeos. Não obstante, “a educação não presencial emergencial pôde ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das

aulas dos professores, nos formatos de gravações temáticas interdisciplinares semanais. Tal transmissão permitiria a participação de todos de forma simultânea” (ARRUDA, 2020, p. 266). Essas foram, portanto, possibilidades interessantes experimentadas, dadas as circunstâncias anunciadas.

Retornando ao nosso contexto local a oferta do primeiro período letivo suplementar de 2020 ocorreu de 13 de julho de 2020 a 29 de janeiro de 2021, conforme calendário escolar divulgado pela SEE. Várias das dificuldades apresentadas para a oferta de ensino a distância não foram resolvidas antes do início das atividades, entre elas, destacamos a dificuldade de acesso dos professores às plataformas digitais e ate mesmo desses alunos sem acesso tecnológico.

## **TEMPO EMERGENCIAL: ENSINO ATRAVÉS DAS MÍDIAS DIGITAIS – RECURSOS DIDÁTICOS**

O processo educativo é inacabado, e pode ocorrer de diversas formas, em múltiplos espaços, cenários e metodologias diferenciadas. A utilização dos recursos com ferramentas disponíveis em ambientes digitais possibilitaram a criação de espaços ou ambientes coletivos virtuais. Essa possibilidade de uso atendeu este público bem como as propostas pedagógicas diferenciadas e específicas, tendo como suporte a construção de cenários de aprendizagens e contextos diversos com uso de planejamentos que atendessem as características dos tempos emergenciais. Porém, para efetivar estes cenários múltiplos de aprendizagem, que poderiam ser aplicados por meio de estratégias de ensino não presencial, foi requerido dos professores formação específica para atender à dinâmica do público alvo e das condições em que se apresentava a proposta de trabalho educativo. Dentre as diversas atribuições do docente nessa experiência de metodologia com uso de estratégias de Ead, pontuamos algumas: selecionar conteúdos, organizar os roteiros de aprendizagens, definir etapas das atividades, definir critérios avaliativos, acompanhar o ritmo de aprendizagem e adequar métodos e práticas de acordo com o desenvolvimento dos estudantes. A gestão docente ocorreu em todo o processo das atividades, envolvendo a ação metodológica do professor, com mecanismos de avaliação contínua da participação dos estudantes, incluindo o feedback de retorno das atividades e da participação interativa. O ensino não presencial exigiu uma maior autonomia do estudante, quanto à organização do seu ritmo de aprendizagem e do tempo de estudos, além da necessidade de construir e assumir responsabilidades com a produção dos resultados assimilados. Outro aspecto de relevância nesse processo exigiu o uso de tecnologias digitais; de um modo geral estes socioeducandos diferentemente dos demais alunos da rede pública de ensino, não dispunham de acesso aos recursos tecnológicos como: smartphones, tablets e/ou notebooks. Outro impedimento de ordem estrutural foi o acesso à conexão de internet. Isso trouxe em um primeiro momento a exclusão educacional, por contribuir para a não

participação destes estudantes nas aulas não presenciais. Tendo em vista o tempo emergencial de isolamento sanitário, as condições de aprendizagens que foram propostas para os estudantes, envolveram estratégias que provocaram uma maior preocupação com o zelo da aprendizagem pelo próprio estudante para atingir resultados de êxito escolar, na tentativa de superar as dificuldades, ampliar o crescimento pessoal e a capacidade produtiva de gerenciar seu tempo. Houve um acompanhamento da supervisão escolar por todo o ano letivo no que tange aos recursos, conteúdos e aprendizagens. Utilizando meios e tecnologias de informação e comunicação que favorecessem a colaboração, a construção do conhecimento, a autonomia e a constante reflexão de professores e alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem, a equipe escolar atingiu todos os objetivos esperados em seus aspectos organizacionais (objetivos de aprendizagem, organização do tempo, atuação dos alunos, organização das turmas), aspectos metodológicos (técnicas, sequências didáticas e procedimentos de avaliação), aspectos tecnológicos (definição e uso de tecnologias digitais de informação e comunicação) bem como definiu concisamente o uso de instrumentos avaliativos durante todo o processo que pudessem mensurar qualitativa e quantitativamente o desenvolvimento do aprendizado do estudante, segundo as normas escolares Estaduais e Federais. Nossa organização funcionou em etapas: planejamento, execução, acompanhamento, monitoramento e avaliação final das ações desenvolvidas no ambiente virtual coletivo e atividades individuais.

## **A SEMANA TEMÁTICA LETIVA – LIVES**

A SEEDF nos meses de Setembro e Outubro de 2020, na semana dos dias 28/09/2020 a 02/10/2020 promoveu durante todos os dias da semana nos períodos Matutino e Vespertino, Lives com o intuito da promoção, reflexão de ações e parcerias que fomentassem o momento educativo em caráter de isolamento social. Muitos profissionais foram convidados à participação, ao relato de experiências e novas propostas escolares para a toda a comunidade escolar do Distrito Federal em suas diversas nuances.

Em face deste cenário, a Coordenadora Pedagógica Matildes de Jesus Souza Almeida teve fala relevante: “As Lives abordadas na Semana Temática Letiva ”(anexo 4) pela Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB, pelas Coordenações Regionais de ensino e pela Coordenação Pedagógica da escola, trouxeram grandes mudanças e novidades para a formação continuada dos professores; todas essas ações foram voltadas para a formação pedagógica, muito pertinente para o momento formativo a fim de levantar debates e reflexões envolvendo estudantes e profissionais da educação. Boa parte de toda a temática abordada contemplava os docentes que trabalham com a ressocialização de jovens que cumprem medidas socioeducativas; muitos dos temas abordados vieram de encontro ao trabalho, como exemplo, podemos citar algumas Lives: Garantia dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes; o papel do coordenador em tempos de ensino remoto

e o Currículo de Transição; programa mulheres inspiradoras - ressignificação do espaço escolar e o Projeto RAP- 5 anos promovendo Ressocialização, Autonomia e Protagonismo. Essas e outras Lives foram assistidas por escolha dos professores. Porém como orientado, em uma das lives todos da mesma escola deveriam assistir no coletivo, para a promoção de um debate e encaminhamento de atividades. Sendo assim escolhemos o tema **Convivência Escolar e Cultura de Paz** – lançamento do Caderno orientador. Depois de apreciarem a fala das autoras do caderno sobre Cultura de paz, a coordenação escolar promoveu uma reunião pedagógica para o debate sobre o assunto. Foi possível observar que alguns professores entendiam bem do assunto e conseguiram associações frutíferas ao trabalho com os socioeducandos; outros ainda não apresentavam esse domínio, depois de ouvirem a fala de todos, a coordenação pedagógica propôs a leitura do caderno para o embasamento sobre a Cultura de Paz. Retornou-se ao debate no dia seguinte, onde foi notório o domínio e interesse pelo assunto, inclusive de professores que antes pareciam estar alheios ao tema. O assunto veio de encontro ao Projeto Diboísmo - Cultura de Paz e Comunicação Não Violenta, que é um projeto da Escola Unire, e que tem por finalidade trabalhar os temas transversais como: a diversidade cultural, de gênero, da religião além de promover a paz entre os jovens pela ação da comunicação saudável.”.

A semana temática letiva foi uma oportunidade para adoção de novas possibilidades de estratégias, pois durante todo o mês de novembro foi realizado nas coordenações pedagógicas momentos de estudos, reflexões e planejamentos sobre os assuntos abordados no Caderno. Os vídeos e as atividades produzidas pelos professores ficaram mais significativos e interessantes para os estudantes; isso foi notório pela participação e interesse nas atividades.

Oportunizou-nos a avaliar, reorganizar as estratégias pedagógicas adotadas bem como estabelecer novos mecanismos de garantia dos direitos de uma educação acolhedora e mais humanitária aos nossos estudantes.

## **METODOLOGIA DO ENSINO NÃO PRESENCIAL**

Inicialmente previam-se a possibilidade do uso de dois Ambientes Virtuais: o Moodle e o Classroom da plataforma Gsuite do Google. Em linhas gerais, destacou-se que a grande diferença consistia no fato de que o Moodle era bem mais rico de ferramentas que o Classroom, contudo era uma plataforma mais difícil de ser trabalhada, além de que naquele momento o Moodle disponibilizado pela SEEDF não foi usado por alguns devido a questões de inacessibilidade e quando não, pela formação intensiva em um curto espaço de tempo que não possibilitava aos docentes sua utilização com afinco. Considerando que haveria pouco tempo para aprendizagem do uso deste ambiente virtual, optou-se pelo Classroom. Como formação para aprendizagem do uso do Classroom buscou-se na internet tutoriais para o uso do ambiente virtual bem como a troca de conhecimento entre docentes. Essas foram

ferramentas úteis para a qualificação docente, que não se encontrava presencialmente na instituição. A “qualificação docente” por tutorial encontrava a dificuldade no momento em que apareciam dúvidas ou dificuldades no funcionamento destas plataformas. Muitas vezes, uma dúvida pequena, que poderia ser sanada facilmente com a consulta a uma pessoa, tornava-se um problema que parecia a princípio intransponível. Tanto é que algumas das ferramentas do Classroom deixaram de ser utilizadas, pois não atendiam nossas demandas (importação e cálculo de notas) e outras; passamos por um bom tempo tentando descobrir como fazer o procedimento. Depois de muita tentativa e erro, de busca de tutoriais, descobrimos como fazer; embora não houvesse uma equipe de apoio. Todos juntos num mesmo objetivo, conseguimos fazer da auto e co-ajuda o primeiro passo para que o sistema escolar digital funcionasse. Realizamos atividades interativas (vídeos temáticos) e disponibilizamos os materiais escritos (documentos digitais em PDF) (link para artigo/documento na web, documento digital em PDF); material audiovisual (vídeo aulas); realizamos também reuniões da equipe utilizando a ferramenta Google Meet, o qual podia ser acessado pelo computador ou celular por intermédio do e-mail institucional dos servidores; com chamadas sempre gravadas por todo o período de encontro; geralmente durante as manhãs). A SEEDF em relação à preparação docente organizou e disponibilizou material de orientação para a educação à distância, criou fóruns para discussões, disponibilizou-se para ajudar a quem solicitasse e promoveu diversas palestras on line (lives youtube) de formação docente.

Os conteúdos temáticos eram divididos em equipes por área específica semanalmente. Os materiais de apoio e os roteiros de entrega de atividades avaliativas eram postados de acordo com a carga horária de cada professor. Também ficou definido, no roteiro de orientação de aprendizagem, que a avaliação adotada seria a processual durante todo o ano letivo.

O ambiente coletivo virtual ocorria nos mesmos horários das aulas presenciais por intermédio da supervisão e coordenação escolar. Na tentativa de permitir um debate suscitado pelas dúvidas e/ou problemáticas levantadas pelos estudantes no decorrer do contato com o material disponibilizado, este espaço de formação dos estudantes foi necessário e instigante para ampliar o aprendizado de todos. Todo o conteúdo semanal era apresentado e exibido no telão do ambiente coletivo virtual onde os jovens eram recebidos. Na sequência realizavam as atividades individuais sob a supervisão escolar. Recursos de gravações externas foram bastante utilizados por parte dos docentes, o que facilitou o entendimento por parte dos estudantes. Nessa atividade, observaram-se similaridades quanto ao comportamento e a participação dos estudantes como nas atividades presenciais. Assim como nestas, o ambiente coletivo virtual mediou à troca de conhecimentos entre professores e alunos tornando a aula não apenas um monólogo, mas estimulando o diálogo entre os discentes. Assim como na sala de aula presencial, percebeu-se que alguns estudantes participaram mais e que outros dialogaram menos, a depender do tema

de interesse. O espaço coletivo virtual trouxe semelhanças com as dinâmicas de aulas presenciais, na qual se tinha os professores e os alunos presentes em um mesmo espaço. Contudo, não era uma atividade presencial exatamente, na linguagem dos profissionais de educação, apesar da distância, era uma atividade sincrônica. Estar presente ainda que virtualmente trouxe implicações pedagógicas importantes, principalmente com aquelas relacionadas à inter-relação pessoal.

## RESULTADOS

Quando falamos em dados estudantis, evasões, liberações, percentuais de aprovações, recuperações e reprovações, o Secretário Escolar Adalton de Almeida Ferreira, atuante na Escola da Unire, vinculado ao CED 104 do Recanto das Emas – DF, sob o registro 1973 – CIP, esclarece que: “O objetivo principal da secretaria escolar é a escrituração de dados e não o atendimento pessoal. Cabe a esta secretaria efetuar todos os registros estudantis, bem como vistoriar todos os registros dos diários de classe dos professores, uma vez que estes fazem parte da documentação dos alunos desde a sua matrícula até a criação do histórico escolar individualizado. A Secretaria escolar personaliza informações através da projeção de dados do ano anterior para o ano seguinte; isto significa dizer que, os dados atuais são referentes aos do ano anterior e os dados do ano corrente de 2020 terão sua projeção ao término do ano letivo em 2021 conforme reorganização do calendário escolar. Uma previsão é feita a partir dos resultados do 3º Bimestre. A secretaria escolar é um setor independente com autonomia restrita, uma vez que trabalha com dados estritamente técnicos do trabalho; é como se fosse um órgão dentro do outro. Compete a ela dar ciência dos dados à direção escolar desenvolvendo um trabalho conjunto nesta perspectiva. A secretaria escolar acata decisões do núcleo de ensino – NUEN, quando este pede o cumprimento de ações, e desde que estas não firam as normas regulamentares legislativas do Conselho Nacional de Educação, do Conselho de Educação do Distrito Federal e da Constituição Federal. Solicitações que não estejam dentro das legislações, a secretaria escolar não poderá cumprir; flexibilizações serão aceitas desde que dentro da legalidade. Cabe ainda a Secretaria escolar informar anualmente ao Ministério da Educação os dados escolares correntes e alimentar os Sistemas EDUCASENSO e SENSODF em suas especificidades: Numero de alunos do 1º Bimestre letivo e no decorrer do ano, inserindo os dados subsequentes de alunos que concluíram o ano letivo, àqueles que foram retidos ou que abandonaram seus estudos e assim por diante. O SENSO DF auxilia na verdade a SEEDF, traçando comparativos de dados em sua evolução ou não destes parâmetros citados anteriormente, enquanto o EDUCASENSO atua na esfera Federal. Segundo o Secretário, a SEEDF tem condições de vislumbrar o quantitativo de vagas necessárias para o ano seguinte bem como àquelas que serão ofertadas. Neste sentido surgem os sistemas de TELE MATRÍCULA e REMANEJAMENTO ESCOLAR, facilitadores para àqueles que

precisam estudar perto de casa e / ou do trabalho.

O 1º gráfico (ANEXO 1) mostra o total de estudantes correspondentes aos anos de 2019 e 2020. O 2º gráfico (ANEXO 2) mostra a média de duzentos e cinquenta (250) aprovados, cinco (5) retidos e quatro (4) evadidos. A Barra verde dos anos de 2020 assinala apenas um (1) aluno evadido até então e sem previsões de reprovação por força do Decreto da Pandemia COVID19.” Concluiu-se, portanto que os números de levantamentos de evasão escolar neste caso foram causados por dificuldades pessoais e não pela pandemia. A Coordenação escolar presente durante todo o ano letivo na Unidade de Internação realizou individualmente conversas informais com estes estudantes matriculados com a finalidade de conhecer o perfil da turma, o desempenho da turma, suas expectativas de aprendizagem, a vivência com o ambiente virtual, suas limitações estruturais para cursar as disciplinas por meio do ensino remoto, bem como seus anseios em concluir os estudos e almejar caminhos de vida futuros. Nestes levantamentos cada professor tem a sua turma de referência; no geral estes identificaram a composição de turmas bastante heterogêneas com conhecimentos prévios para as séries cursadas. A avaliação diagnóstica inicial e final permitiu conhecer o perfil destas turmas por parte dos docentes, dinamizando ações pedagógicas planejadas, pois foram levados em consideração os anseios dos alunos enturmados e o contato com as temáticas centrais semanais e específicas das disciplinas. Grande parte dos respondentes (conforme relatórios escolares-instrumentais pedagógicos – ANEXO 3 - solicitados pelas esferas da SEJUS E TJDFT) espelham uma aprendizagem satisfatória, confirmando êxito da metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem, respeitadas suas condições. Não obstante às diversas limitações que o ensino não presencial apresentou, os jovens adaptaram-se à dinâmica diferenciada de modo incomparável. Essa percepção nos levou a refletir que as estratégias apresentavam especificações ocasionais emergenciais e que os cenários também o eram. Que a comparação entre as modalidades de ensino deveriam levar em conta a proposta pedagógica e as características que as diferenciavam entre presencial e Ead. Finalmente, a progressão desta metodologia educativa frente à circunstância pandêmica evidenciou-se significativamente; a interatividade desenvolvida por meio de abordagens propositivas foi exitosa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A sala de aula é um grande laboratório. Constantemente estamos testando, adequando e reinventando novas possibilidades com o objetivo de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, isto porque a vida também é dinâmica e estão constantemente nos apresentando novas demandas e possibilidades. A busca por adequações de práticas pedagógicas, em um período de transição e de afastamento de espaços e de distanciamento presencial, apresenta-se como possibilidade de construir novas rotinas na tentativa de

minimizar as perdas. Nisso é proposto o tempo emergencial, porém, não podemos deixar de ter em vista que não é tarefa fácil organizar o tempo da gestão institucional, o tempo da gestão didática do professor e o tempo da aprendizagem do estudante. A construção de práticas pedagógicas está em curso, os experimentos apresentaram em médio prazo múltiplas possibilidades de resultados quanto à aplicação de aulas não presenciais em tempo emergencial. Neste tempo de modos diversos, os fazeres e aprenderes, nos remetem ao aprimoramento, à reinvenção da didática e aos *Cadernos da Pedagogia*, v. 14, n. 29 (Edição Especial), p. 97-107, Out/2020 107 ISSN 1982-4440 | Dossiê Indústria Cultural semiformação e inclusão digital: desafios e perspectivas aprendizagem de uso das mídias digitais. É um novo processo de adaptação para professores, gestores, estudantes, familiares e comunidade em geral. Enfrentar os desafios da autonomia e a cultura do auto estudo, a falta de estrutura tecnológica por não possuírem acessos às redes sociais; as dificuldades com o manuseio das mídias digitais; a definição, a quantidade e a linguagem do material didático; no que tange a docência aprimorar a mediação de diálogos nas redes, mantendo o foco nas questões propostas; promovendo mecanismos para administração do tempo dos estudantes, são alguns caminhos emergentes que instigam avaliação permanente na prática pedagógica dos que fazem o processo educativo acontecer. A experiência do ensino não presencial deverá intensificar, por um lado, mudanças que já estavam ocorrendo com o uso das tecnologias da informação; por outro lado, haverá uma proliferação de um ensino híbrido, pois professores e estudantes experimentaram uma dinâmica na relação ensino/aprendizagem totalmente diferente daquela vivenciada na educação presencial. Para a socioeducação, muito mais do que construir pontes do conhecimento e ampliar horizontes, embora não pareça, houve um favorecimento para os nossos alunos que imperceptivelmente, começaram a construir a sua própria autonomia da aprendizagem; enquanto que por anos e anos se sustentavam nestes pilares educacionais como meros receptores de informações; agora começamos a perceber que estes alunos obrigados a promover a abertura de novo parênteses, evoluíram consideravelmente para uma nova fase que preza por um domínio devolutivo de uma cultura geral imediata. Sendo assim, é importante que as experiências e os novos arranjos pedagógicos colocados em prática emergencialmente sejam socializados e apresentados os resultados aos que se interessarem pelo viés, para que com isso, sejam discutidas suas viabilidades, potencialidades e desafios promissores.

## NOTA

Revisora Textual: Anna Rosa Scherma de Oliveira  
Anna.scherma29@hotmail.com

## REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004. Disponível em. Acesso em 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC, 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. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco--de-2020-248564376>. Acesso em 05 de ago.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. PORTARIA Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - Ead em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em 05 de ago.2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes para Educação a Distância na Educação Superior. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564--15-pdf&category\\_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564--15-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em 28 ago. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 05 ago. 2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. RESOLUÇÃO COG Nº 320, DE 13 DE ABRIL DE 2020. Dispõe sobre a abertura de calendário suplementar para oferta exclusiva de ACIEPES. Disponível em: [http://www.prograd.ufscar.br/docentes/arquivosdocentes/EditalACIEPESuplementar20201SEI\\_23112.007910\\_2020\\_11.pdf](http://www.prograd.ufscar.br/docentes/arquivosdocentes/EditalACIEPESuplementar20201SEI_23112.007910_2020_11.pdf). Acesso em 01 de ago. 2020

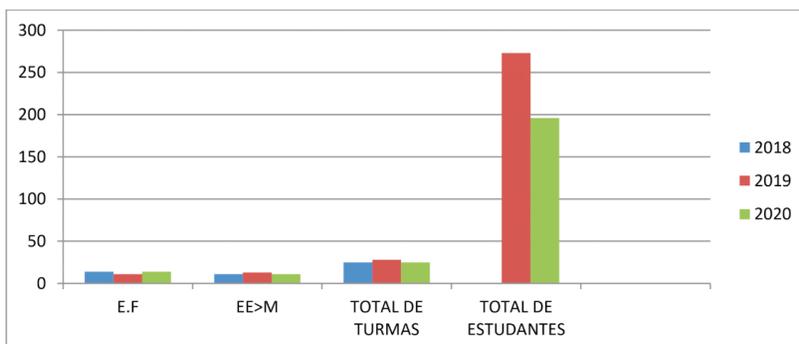
ARRUDA, E. P. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. EmRede, v. 7, n. 1.2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em 24 de ago. 2020.

HODGES, C. 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>. Acesso em 24 de ago. 2020.

ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. (orgs.). Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa.

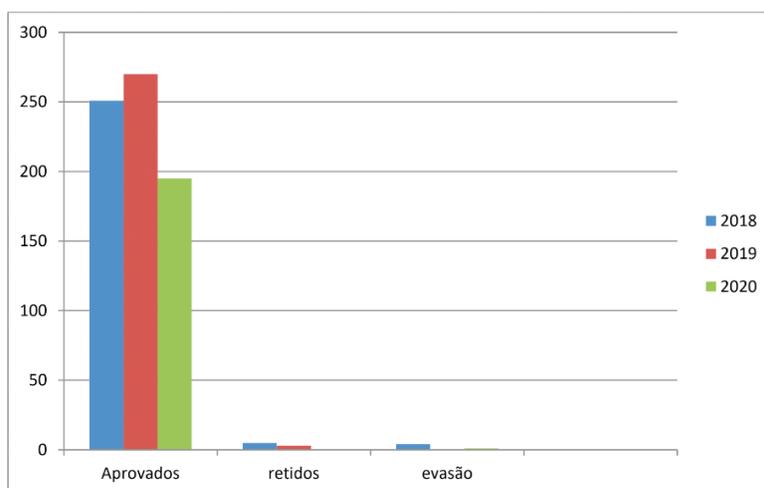
## ANEXOS

### 1. Gráfico Indicador do Total de Turmas e Estudantes



Fonte: Secretaria da Escola da Unire – Brasília – DF - Ano: 2020

### 2. Gráfico de aprovação, retenção e evasão escolar



FONTE: Secretaria da Escola da Unire – Brasília – DF- Ano: 2020

### 3. INSTRUMENTAL PEDAGÓGICO – RELATÓRIO



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO RECANTO DAS EMAS  
CENTRO EDUCACIONAL 104  
ESCOLA UNIRE

**IDENTIFICAÇÃO**

**INSTRUMENTAL PEDAGÓGICO**

ALUNO:		IDADE:	
Ano/Turma/Bloco:	Turno:	Sala:	Módulo:
Ciclo: Bloco: E. FUNDAMENTAL/MÉDIO			
Data da Matrícula:		Série/Ano em que foi matriculado:	
Professor Referência:		Mês de Referência:	

**ASPECTOS PEDAGÓGICOS**

1. O aluno apresenta algum tipo de dificuldade na aprendizagem?  
 SIM       NÃO  
 Qual (is) a(s) dificuldade(s) evidenciada(s) e quais foram as providências adotadas?  
 RADICIAÇÃO E POTENCIAÇÃO – REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES EM SALA DE AULA.

2. Cite potencialidades e habilidades manifestadas pelo estudante no processo ensino-aprendizagem: DOMÍNIO AS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS, LEITURA E INTERPRETAÇÃO, EQUAÇÕES E SITUAÇÕES PROBLEMS MODERADO.

3. O aluno destaca-se ou apresenta dificuldade em alguma disciplina ou conteúdo específico? DIFICULDADES: RADICIAÇÃO, POTENCIAÇÃO E SITUAÇÕES DE LÓGICA.

4. Durante o período avaliado, o aluno participou de projetos na escola?  
 SIM       NÃO  
 Em caso afirmativo, quais projetos?  
 DEBOÍSMO, CONCURSO DE REDAÇÃO E SHOW DO MILHÃO- EXATAS CIENTISTAS.  
 Como a participação dele foi avaliada nos projetos?  
 PARTICIPAÇÃO, COMPROMETIMENTO, INTERAÇÃO E CONHECIMENTO.

5. Considerações específicas dos professores (Como cada professor avalia o aluno em sua disciplina específica, considerando os seguintes aspectos: iniciativa, participação, motivação, interesse pelo conteúdo, comprometimento com as atividades pedagógicas propostas, curiosidade, criatividade, além de outras observações que julgar pertinente).  
 Professor 1.: \_\_\_\_\_ Disciplina: \_\_\_\_\_  
 UM BOM ALUNO REALIZA AS ATIVIDADES, EDUCADO E COMPROMETIDO COM OS ESTUDOS.  
 Professor 2.: \_\_\_\_\_ Disciplina: \_\_\_\_\_  
 ESTUDANTE TEM UM BOM RENDIMENTO, INTERESSADO, PARTICIPATIVO, FEZ TODAS AS ATIVIDADES E ESCREVE UM BOM TEXTO, MAS SEMPRE PRECISARÁ CUIDAR DA ESCRITA, TEM GRANDE POTENCIAL.  
 Professor 3.: \_\_\_\_\_ Disciplina: \_\_\_\_\_  
 O ALUNO PARTICIPA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS TEÓRICAS E PRÁTICAS, POSSUI UMA

BOA coordenação MOTORA.

4. Parecer do professor referência:  
 O ESTUDANTE SE DESTACA EM COMPORTAMENTO, INTERESSE NAS AULAS E COMPROMISSO COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS, É CORDIAL, PERSISTENTE NAS ATIVIDADES E LEVA OS ESTUDOS A SÉRIO, NÃO FICA EM PORTA E JANELA E NÃO SE DISPERSA COM CONVERSAS.

**ASPECTOS COMPORTAMENTAIS**

5. O aluno é frequente?  
 SIM (até 2 faltas)       NÃO (infrequente)       JÁ S VEZES (até 5 faltas)  
 Se não, por que e quais providências foram adotadas?

6. O aluno costuma pedir para retomar para o módulo de convivência?  
 SIM       NÃO  
 Em caso afirmativo, quais os motivos alegados e quais providências foram adotadas?

7. Como o aluno relaciona-se com professores e demais colegas?  
 CUMPRE AS NORMAS E REGRAS DA ESCOLA E TRATA TODOS COM RESPEITO.

8. Avalie o comportamento do aluno em sala de aula:  
 TRANQUILO, MUITO EDUCADO E CENTRADO.

9. Durante o período avaliado, foram aplicadas advertências e/ou suspensão escolar?  
 SIM       NÃO  
 Informar data e motivo da aplicação.

10. Considerações Finais:  
 DEVIDO O BOM COMPORTAMENTO E COMPROMETIMENTO DO ESTUDANTE, SUGIRO FREQUENTAR AULA DE CURSINHO PREPARATÓRIO PARA VESTIBULAR OU UM CURSO PROFISSIONALIZANTE.

Data de preenchimento: 02\_08\_2018\_

\_\_\_\_\_  
Professor Referência

\_\_\_\_\_  
Supervisor Pedagógico/Coordenador Pedagógico

Fonte: Núcleo de Ensino – Unire – Brasília – DF – Ano: 2020

### 4. SEMANA TEMÁTICA LETIVA

3/09/20 às 15h57 - Atualizado em 30/09/20 às 16h57

## Semana temática letiva

COMPARTILHAR

[Facebook](#) [Twitter](#)

### PROGRAMAÇÃO (28/09 A 02/10)

Considerando o adiamento do retorno presencial, as ações a serem planejadas para realização da Semana Temática Letiva deverão acontecer por meio de atividades remotas. Pensando nisso, a Subsecretaria de Educação Básica e as Coordenações Regionais de Ensino/Unidades de Educação Básica prepararam algumas atividades informativas para atender a Rede Pública de Ensino do DF.

*Desejamos uma Semana Temática Letiva bastante produtiva!*

[Informativo – SEE/SUBEB](#)

## Dia 28/9

Título	Horário	Atividade	Link	Público alvo
Garantia de Direitos das crianças e dos (as) adolescentes	10h	Live	<a href="https://www.youtube.com/c/EducaDF/live">https://www.youtube.com/c/EducaDF/live</a>	Toda a rede
O papel do coordenador em tempos de ensino remoto e o currículo de transição	14h30	Live	<a href="https://youtu.be/0aql87zk-iE">https://youtu.be/0aql87zk-iE</a>	Coordenadores (as) Pedagógicos
As Tecnologias como Ferramentas Pedagógicas	14h30	Live	<a href="https://bit.ly/33pXIGs">https://bit.ly/33pXIGs</a>	Ensino Fundamental (Anos Finais)
Programa Mulheres Inspiradoras – Ressignificação do espaço escolar	19h	Live	<a href="https://www.youtube.com/c/EducaDF/live">https://www.youtube.com/c/EducaDF/live</a>	Toda a rede

## Dia 29/9

Título	Horário	Atividade	Link	Público alvo
Inserção dos estudantes no convívio e/ou na autonomia social	9h	Gravação	<a href="https://bit.ly/35Ctf5uC">https://bit.ly/35Ctf5uC</a>	EJA Interventiva
EJA Interventiva: Como preparar os professores dos estudantes para tratarem desses assuntos conflitantes para eles e que reverberam no ambiente escolar	14h	Live	<a href="https://bit.ly/2FwkjE4">https://bit.ly/2FwkjE4</a>	EJA Interventiva
Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil	14h30	Live	<a href="https://youtu.be/AGW-Dg8k7vE">https://youtu.be/AGW-Dg8k7vE</a>	Educação Infantil
Educação na e para a Diversidade	16h	Live	<a href="https://www.youtube.com/c/EducaDF/live">https://www.youtube.com/c/EducaDF/live</a> Apresentação GDHD	Toda a rede
EJA: tópicos em documentos fundamentais, o perfil do público e os direitos humanos	16h	Live	<a href="https://bit.ly/2FwkjE4">https://bit.ly/2FwkjE4</a>	EJA
Dicas práticas de como atender e conquistar os estudantes no ensino remoto e as questões de inclusão e permanência no mundo do trabalho	19h	Gravação	<a href="https://bit.ly/2FwZWGS">https://bit.ly/2FwZWGS</a>	EJA

## Dia 30/9

Título	Horário	Atividade	Link	Público alvo
Aprendizagem matemática: possibilidades e desafios no ensino remoto.	9h	Live	<a href="https://bit.ly/3c9oodm">https://bit.ly/3c9oodm</a>	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)
O uso pedagógico do Scratch Jr nos Anos Iniciais	14h	Live	<a href="https://bit.ly/3kLoB9I">https://bit.ly/3kLoB9I</a>	Anos Iniciais

EU, TU, ELE, NÓS. QUEM É O RESPONSÁVEL?	14h	Live	<a href="https://bit.ly/2FpMEvX">https://bit.ly/2FpMEvX</a>	Ensino Médio
V Fórum para as Escolas de Tempo Integral do Ensino Fundamental Tema: Meio Ambiente	9h	Live	<a href="https://meet.google.com/uru-axaa-shm">https://meet.google.com/uru-axaa-shm</a>	Professores (as) da Parte Flexível das Escolas de Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental.
V Fórum para as Escolas de Tempo Integral do Ensino Fundamental Tema: Meio Ambiente	14h	Live	<a href="https://meet.google.com/yub-xzdi-btv">https://meet.google.com/yub-xzdi-btv</a>	Professores (as) da Parte Flexível das Escolas de Educação em Tempo Integral do Ensino Fundamental.
Minha Infância e Como me Constituí Escritor	16h	Live	<a href="https://bit.ly/3kLoB9I">https://bit.ly/3kLoB9I</a>	Ensino Fundamental
I Fórum de Educação Física da SEEDF – Parte 1	14h	Live	<a href="https://www.youtube.com/c/EducaDF/live">https://www.youtube.com/c/EducaDF/live</a>	Professores (as) de Educação Física
Projeto RAP: 5 anos promovendo Ressocialização, Autonomia e Protagonismo	16h	Live	<a href="https://www.youtube.com/c/EducaDF/live">https://www.youtube.com/c/EducaDF/live</a>	Núcleos de Ensino das Unidades de Interação Socioeducativas
Gameificação aplicada à Educação de Jovens e Adultos	19h30	Live	<a href="http://www.minhapalestra.online/sebraedf">www.minhapalestra.online/sebraedf</a>	Toda a rede

### Dia 1º/10

Título	Horário	Atividade	Link	Público alvo
EJA Interventiva: Como preparar os professores dos estudantes para tratarem desses assuntos conflitantes para eles e que reverberam no ambiente escolar	9h	Live	<a href="https://bit.ly/3iAj314">https://bit.ly/3iAj314</a>	EJA Interventiva
Metodologias Ativas: Gameificação na Educação Infantil	9h30	Gravação	<a href="https://bit.ly/2E3yMGO">https://bit.ly/2E3yMGO</a>	Educação Infantil
Convivência Escolar e Cultura de paz – Lançamento do Caderno Orientador	10h	Live	<a href="https://www.youtube.com/c/EducaDF/live">https://www.youtube.com/c/EducaDF/live</a>	Toda a rede
Oficina com o CRTE – Utilização de simuladores de quadro branco em aulas remotas e Gamificação com Kahoot	9h	Live	<a href="https://bit.ly/3c1OnDd">https://bit.ly/3c1OnDd</a>	Ensino Médio
A Agroecologia na Educação do Campo	10h	Live	<a href="https://www.youtube.com/c/creparanoaeitapoa">https://www.youtube.com/c/creparanoaeitapoa</a>	Escolas do Campo
Recursos lúdicos no ensino remoto para os anos finais (Oficina Pedagógica N. Bandeirante e Guará)	9h30	Live	<a href="https://bit.ly/3molaGn">https://bit.ly/3molaGn</a>	Ensino Fundamental (Anos Finais)

Práticas pedagógicas: Audiovisual e Educação do Campo Felipe Canova Gonçalves (FUP/UNB) professor de licenciatura em Educação do Campo	14h	Live	<a href="https://www.youtube.com/c/EducaDF/live">https://www.youtube.com/c/EducaDF/live</a>	Escolas do Campo
Práticas pedagógicas exitosas nas unidades do campo	14h	Gravação	<a href="https://bit.ly/33LYCYX">https://bit.ly/33LYCYX</a>	Escolas do Campo
Eu na pandemia Mariana Almada e as Narrativas da socioeducação	14h	Live	<a href="https://bit.ly/3iz1TAT">https://bit.ly/3iz1TAT</a>	Núcleos de Ensino da Socioeducação
Repensado e desconstruindo o racismo no espaço escolar	14h	Live	<a href="https://bit.ly/3moPKAG">https://bit.ly/3moPKAG</a>	Ensino Fundamental (Anos Finais)
Ensino de História e Cultura Indígena	19h	Live	<a href="https://www.youtube.com/c/EducaDF/live">https://www.youtube.com/c/EducaDF/live</a>	Toda a rede
Dicas práticas de como atender e conquistar os estudantes no ensino remoto e as questões de inclusão e permanência no mundo do trabalho	16h	Gravação	<a href="https://bit.ly/33LYGrF">https://bit.ly/33LYGrF</a>	EJA
Inserção dos estudantes no convívio e/ou na autonomia social	14h	Gravação	<a href="https://bit.ly/2ZB4vXx">https://bit.ly/2ZB4vXx</a>	EJA Interventiva
EJA: tópicos em documentos fundamentais, o perfil do público e os direitos humanos	19h	Gravação	<a href="https://bit.ly/3kNQUo2">https://bit.ly/3kNQUo2</a>	EJA

### Dia 2/10

Título	Horário	Atividade	Link	Público alvo
A organização do Trabalho Pedagógico no Núcleo de Ensino da Unidade de Interação Socioeducativa de Planaltina	10h	Live	<a href="https://www.youtube.com/c/EducaDF/live">https://www.youtube.com/c/EducaDF/live</a>	Núcleos de Ensino das Unidades de Interação Socioeducativas
I Fórum de Educação Física da SEEDF – Parte 2	14h	Live	<a href="https://www.youtube.com/c/EducaDF/live">https://www.youtube.com/c/EducaDF/live</a>	Professores (as) de Educação Física
Educação antirracista	16h	Live	<a href="https://www.youtube.com/c/EducaDF/live">https://www.youtube.com/c/EducaDF/live</a>	Toda a rede

Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF – Brasília – Ano: 2020

Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB – Brasília – Ano: 2020

# CAPÍTULO 4

## EDUCAÇÃO EM MEIO A PANDEMIA

Data de aceite: 04/01/2021

**Ivaldo Fernandes de Oliveira**

<http://lattes.cnpq.br/1863964067331898>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo compreender que a educação à distância nos habilita a desenvolver tecnologia a favor do ensino. Devido ao surto da Covid-19, existem cerca de 1,5 bilhões de estudantes que estão sem aulas presenciais e se encontra em isolamento social em suas residências. O artigo tem por finalidade refletir sobre as ações e metodologia escolares, neste período, em relação à utilização mais adequadas dos meios digitais, considerando as necessidades e recursos dos educandos. Devido esta nova forma de trabalhar no ensino devido este surto global, começam a surgir vários questionamentos: Como podemos utilizar as tecnologias de forma eficiente para o ensino destes alunos? Qual o trabalho a ser desenvolvido pela escola de modo a ajudar estes pais e responsáveis a ministrarem os conteúdos? concluímos que a internet e os meios digitais são excelentes ferramentas para aprendizagem, quando há um bom planejamento de ensino e utilização adequada dos recursos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino, educação à distância, Covid-19, aprendizagem.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to understand that distance education enables us to develop technology in favor of teaching. Due to the Covid-19 outbreak, there are about

1,5 billion students who are without classroom lessons and are in social isolation in their homes. The article aims to reflect on school actions and methodology, in this period, in relation to the most appropriate use of digital media, considering the needs and resources of students. Because of this new way of working in education due to this global outbreak, several questions are beginning to emerge: How can we use Technologies efficiently for the teaching of these students? What is the work to be done by the school in order to help these parents and guardians to deliver the content? We conclude that the internet and digital media are excellent tools for learning, when there is good teaching planning and adequate use of resources.

**KEYWORDS:** Teaching, distance education, Covid-19, learning.

### 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade, a modernização usando as ferramentas tecnológicas em nosso favor. Este vírus que atinge o mundo inteiro chegou sem aviso e fomos pegos desprevenidos. Todos os setores como a economia, saúde, segurança, educação, sofreram e sofre com esta pandemia. O país segue tentando se equilibrar no que mais parece um mundo de incertezas.

A população, segue enclausurada em suas residências, reféns do que mais parece uma disputa de interesses dos que o governam. Como diz um ditado: “Manda quem pode e

obedece quem tem juízo.”

No meio deste turbilhão de acontecimentos e incertezas, está o nosso campo, a educação. Com o isolamento social, a fim de se evitar aglomeração, uma questão surge no meio acadêmico. Como dar continuidade ao ensino com as suspensões das aulas presenciais?

Diante deste fato, o nosso sistema educacional também precisou se adaptar e o Mec, através da sua portaria nº 343, 17 de março de 2020, autorizou as instituições de ensino a substituírem suas aulas presenciais por meios digitais, enquanto pendurar a situação de pandemia no Brasil.

A partir desta portaria expedida pelo Mec, iniciaram o novo ensino utilizando os recursos da tecnologia através de plataforma disponibilizado na internet, para que os alunos não sejam prejudicados, e assim as aulas passaram a serem ministradas virtualmente. Desta forma os alunos, possam ficar em isolamento total em suas residências se protegendo contra esta pandemia. Perante esta realidade em que vivemos, cada instituição de ensino teve que adequar o seu Projeto Político Pedagógico que chamamos de PPP, para registrar junto aos órgãos competentes o seu novo modo de ensinar.

## 2 | EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

De acordo com o Censo Escolar, no ano de 2019, havia 48 milhões de alunos matriculados em todo o país na educação básica que engloba a educação infantil, ensino fundamental e médio nas escolas particulares e públicas em nosso país.

Estes estudantes estão agora em sua residência, junto de seus familiares. Esses responsáveis estão tendo que se equilibrar entre preocupações com o sustento da família, trabalho, rotina domésticas, ansiedades, medos, e educação dos seus filhos. Pois, com este isolamento, algumas escolas desenvolveram métodos de dar continuidade a rotina de estudos, utilizando o espaços digitais.

(...) Todos aprendem juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas num espaço compartilhado, através de sistemas que conectam em uma rede de pessoas ao redor do globo. Na aprendizagem em rede, a sala de aula fica em qualquer lugar onde haja um computador, um modem e uma linha de telefone, um satélite ou um link e rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma numa janela para o mundo do saber. (HARASIM ET AL; 2005,P.19).

Essas novas modernidade de levar a escola até o aluno, estão sendo desafiadora para todos os envolvidos. Para a equipe docente e discente, que em tempo recorde tiveram que reinventar o seu plano de aula, se aventurando em um universo desconhecido para muitos, o ensino a distância e novas tecnologias. Para os responsáveis, em meio a um turbilhão de atividades e preocupações, estão assumindo o papel de tutores e educadores de seus filhos. Muitos não faziam ideia do que fazer, estão completamente perdidos.

Sem contar que os estudantes, que foram separados de seus colegas de turma, afastado de suas rotinas, e estão se vendo em um novo mundo. Agora, é preciso da união, cooperação e boa vontade de todos para o alcance do objetivo que é passarmos por este período com a menor diferença possível no ensino.

Frente a toda dificuldade, algumas escolas estão se utilizando de ferramentas para o ensino à distância: vídeo conferência, aulas por aplicativos, vídeo aulas, apps.

### **3 | EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**

Muitas pessoas questionam, “como levar o ensino para estas crianças num momento de isolamento social? A internet e suas tecnologias, para algumas instituições de ensino, surge como resposta.

No livro, Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação, Vani Moreira Kenski, aborda a relação entre a educação e tecnologia de forma abrangente, fazendo uma ligação entre os avanços tecnológicos e seus reflexos no ensino.

Para a autora a internet é um espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo que existe no campo digital. (KESKI, 2012,P.34)

As ferramentas de comunicação em meio digital são muitas, e cada escola adotou estratégias de acordo com seus objetivos educacionais. Dentre os meios que estão sendo mais utilizados estão, Google, Classroom, o aplicativo Zoom, Youtube, grupos de Whatsapp, dentre outros.

Há escolas que também optaram por distribuir materiais impressos das atividades, com cronograma das tarefas diárias. Essa ideia de algumas escolas, foi pensada para atender os alunos e responsáveis que não tem familiaridade com a internet. Uma forma que encontramos de facilitar o ensino e deixa-lo mais acessível.

### **4 | DESAFIO ENCONTRADO PELO DOCENTE**

Os desafios estão em reformular suas aulas em curtíssimo espaço de tempo e muitas vezes em plataformas que não possuem experiência. Alguns dos docentes questionam que aumentaram uma demanda muito maior de tarefas, pois, tem que adaptar todo o conteúdo de aulas para o formato EAD, o que é muito diferente da dinâmica de sala de aula. E outros profissionais encontram dificuldades em lidar com plataformas de ensino, pois tudo é novo para eles.

Não bastassem todas estas dificuldades, os colégios e os professores ainda estão tendo que lidar com a insatisfação de muitos pais, que não aceitam uma ou outra forma de trabalho da equipe, ou que não consegue acessar as plataformas, ou ainda alegam que, não pagam a instituição para terem que lecionar. Alguns ameaçam cancelar a matrícula da criança, e outros realmente tiram seus filhos, por acharem que estão pagando por um serviço que não estão sendo efetivo, na opinião dos mesmos.

Com estas novas modernidades, os professores estão muitos sobrecarregados e por outro lado as escolas enquanto empresas estão muitos preocupados com a evasão escolar. Diminuindo a receita e deixando as escolas sem recursos financeiros para mantermos toda a equipe.

## **5 | O DISCENTE E A FAMÍLIA**

Atualmente os pais e responsáveis, estão colocando em prática o papel de professor de seus filhos. Como sabemos o primeiro professor dos alunos, são os pais e a escola é apenas o complemento do ensino. Os professores estão sobrecarregados com está nova mudança no ensino, os responsáveis que além das atividades domesticas, home office, estão acumulando também o papel de professor.

Muitos não estão conseguindo acompanhar o volume de atividades educacionais propostas pela escola, outros, não conseguem se adaptar as tecnologias dos meios digitais.

Quem sofre com tudo isso é o discente, que está recebendo esta carga de tensão vinda dos responsáveis e a cobrança de resultados pela escola. Visto este fatores, como podemos utilizar as tecnologias de forma eficiente para o ensino destes alunos? Qual o trabalho a ser desenvolvido pela escola de modo a ajudar estes pais e responsáveis a passarem os conteúdos propostos?

O processo educativo, no interior do qual se deve pensar o computador, é aquele que prevê uma educação para todos, em todos os níveis da educação básica às várias formas de educação. A equipe escolar deverá elaborar seu plano de ação educacional visando a inclusão de todos os alunos. Devendo ofertar materiais e conteúdo, em plataformas digitais considerando as particularidades dos educandos e seus conhecimentos prévios das ferramentas que serão utilizadas pela escola. Desta forma aumentará a possibilidade de assimilação da matéria, uma vez que o ambiente virtual já seja familiar a criança.

## **6 | PROXIMIDADE DA ESCOLA COM OS PAIS**

Segundo o autor, Pereira (2012), a família e a escola precisam se unir para o auxílio do discente que será lançado na sociedade, ambas, devem cuidar de sua preparação, acolhimento e cognição.

Este é um momento em que precisamos unir forças e esforços. Família e escola devem estar na mesma sintonia e com a mesma vontade de fazer dar certo. No processo de ensino em casa, muitos pais ficam em dúvida de como ensinar ou não entendem o que foi proposto pela escola. Dessa forma, a criação de um canal de comunicação direta uma forma eficaz de sanar as dúvidas surgidas e ajudar estes responsáveis.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 9394/96) em seu artigo 12º, aborda este assunto e diz que família tem um papel importante no desenvolvimento educacional da criança.

Como muitos pais alegam não terem didática para ensinar, faz-se necessário que a escola auxilie os responsáveis ajudando-os a aprender a ensinar. Através de tutoriais, vídeos explicativos, vídeo conferência e até mesmo materiais impressos. Com o intuito de preparar os mesmos para assumirem o papel de tutores e auxiliares dos professores na tarefa de educar seus filhos.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é um momento que precisamos estreitar o elo social entre família e escola. As famílias devem estar dispostas a cooperar e ter mais empatia pelos profissionais de ensino. Já estes profissionais devem estar atentos aos seus alunos e as reivindicações destes pais/responsáveis, para que a elaboração das atividades e escolha das mídias e tecnologia utilizadas, seja inclusivo.

Podemos observar que manter a linha de comunicação aberta entre escola e comunidade é fundamental para alcançar uma educação de qualidade. Vimos através desta pesquisa que apesar de estarmos passando por um momento caótico, existe a possibilidade de termos um ensino eficaz, alcançando através de medidas como: utilização de meios e tecnologias digitais, um planejamento educacional voltado as necessidades reais dos alunos, considerando seu nível de maturação e desenvolvimento cognitivo e comunicação e interação escola-família.

E com a soma de esforços entre a comunidade escolar que envolve: Gestores, professores, alunos e pais / responsáveis, que conseguiremos realizar um trabalho de excelência, contando com as tecnologias para o ensino a distância.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Disponível em: <https://www.agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-04/educacaodomiciliar-durante-quarentena-tem-sido-desafio-para-pais>. Acesso em: 20/05/20.

ALMEIDA, Fernando José de. *Educação e informática: Os computadores na escola*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009 .

AURELIA, Rafael Linares. *Desenvolvimento cognitivo: As teorias de Piaget e Vigotsky*. Módulo I del Máster en Paidopsiquiatria. Disponível em: <<https://br.psicologia-online.com/a-teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-piaget426.html>>. Acesso em 19/05/20.

BRASIL 2004. Ministério da Educação. *Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/afamilia.pdf>>. Acesso 24/04/20.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. *Educação a Distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HARASIM, Linda et al. *Redes de aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem online*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Editora Papirus, 2012. p.141.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Relação Família-escola : novo objeto na sociologia da Educação*. Paidéia. v.8, n.14-15, pp. 91-103, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v8n14-15/08.pdf>> Acesso 21/05/20.

PAI DO PSQUIATRA. Disponível em: [http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_07-09\\_m1.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf). Acesso em: 10/05/20.

PEREIRA, Esther Cristina. *Família e escola: Quais são os papéis?* Gazeta do povo. s.v.,s.n.,p.1,2012. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/educacaoemidia/familia-e-escola-quais-sao-os-papeis/>>. Acesso 21/05/20.

PLANALTO. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%20343-20mec.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%20343-20mec.htm). Acesso em: 22/05/20.

## FÍSICA E CULTURA CIENTÍFICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM MEIO À PANDEMIA CAUSADA PELO CORONAVÍRUS

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 06/11/2020

### **Alencar Migliavacca**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC  
Chapecó - SC  
<http://lattes.cnpq.br/6125049510845053>

### **Alison Vortmann dos Santos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC  
Chapecó - SC  
<http://lattes.cnpq.br/4730074559749262>

### **Camila Gasparin**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC  
Chapecó - SC  
<http://lattes.cnpq.br/1349656955685033>

### **Willian Patrick Gonçalves**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC  
Chapecó - SC  
<http://lattes.cnpq.br/8357099238224211>

**RESUMO:** Este trabalho relata a experiência vivida durante atividades do projeto de extensão denominado: Física e Cultura Científica Moderna e Contemporânea. O projeto foi desenvolvido em uma instituição pública localizada na região oeste do estado de Santa Catarina. No cronograma, estava prevista uma reunião com os membros, onde seriam definidas datas e afins, contudo

devido a adversidades e ao início da pandemia houve uma reestruturação e adaptação das atividades para que elas ocorressem à distância. Desse modo o desenvolvimento das atividades ocorreu de forma online com a disponibilidade de materiais aos extensionistas e a participação de convidados que, por meio de palestras online, difundiam saberes relacionados à física para a comunidade interna e externa da instituição, e aos membros do projeto. Ainda para os que estavam acompanhando em tempo real, era possível ter seus questionamentos respondidos. A realização das atividades foram consideradas um sucesso, tendo havido participação de cerca de 250 pessoas somadas as participações das duas atividades e feedback positivo pelos participantes no chat da live, de acesso aberto e publicação livre.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiência. Projeto. Extensão. Palestras.

### **MODERN AND CONTEMPORARY PHYSICS AND CULTURE: AN EXPERIENCE REPORT IN THE PANDEMIC CAUSED BY CORONAVIRUS**

**ABSTRACT:** This work reports the experience in the activities of the project called: Modern and Contemporary Scientific Physics and Culture. An extension project developed in a public institution in the west of the state of Santa Catarina. Initially, there would be a meeting with the members to set dates and related, however due to adversity and the pandemic there was a restructuring and adaptation of activities to occur at distance. Thus there was the development of activities online with the availability of materials (for scholarship

students to specialize in the content) and the participation of guests who through online lectures, disseminated knowledge related to physics to the community in general and to the members of the project, even for those who were following in real time, it was possible to have their questions answered. The activities were considered a great success once around 250 people engaged in them and we had great feedback in the events, open and free to all public, live chats.

**KEYWORDS:** Experience. Project. Extension. Lecture.

## 1 | INTRODUÇÃO

A área de Ciências Exatas pode ser considerada de difícil compreensão e desinteressante por grande parte dos estudantes. Muitas vezes este sentimento desenvolve-se já no primeiro contato, que é decisivo para desenvolver afinidade ou não pela componente curricular. Por serem componentes curriculares que necessitam de mais atenção e leitura por parte dos estudantes para compreensão dos conteúdos, acabam se tornando tediosas para muitos. Além do mais, muitas vezes o próprio método de estudo e as estratégias pedagógicas acabam tornando-as maçantes.

Em séculos passados o ensino das Ciências Exatas se dava pela memorização, repetição e treinamento, passando tendências pedagógicas progressistas e construtivista, baseada na compreensão e construção do conhecimento por parte do estudante somente no final século XX. Estratégias alternativas de ensino têm sido desenvolvidas com aulas ainda expositivo-dialogadas, mas de formas consideradas mais inovadoras e até agradáveis. Mesmo assim, ainda podem ser consideradas tediosas por muitos, fazendo com que desistam e percam o interesse pelas Ciências Exatas, tornando o ato de estudar uma obrigação que desfoca da importância da ciência e do conhecimento científico.

A Física é uma das Ciências Exatas consideradas de grande dificuldade de compreensão. Muitos estudantes, ao se depararem com ela, acabam associando-a à matemática pelos cálculos necessários e, muitas vezes, a ausência de discussões fenomenológicas, acabam transferindo à Física uma possível má experiência e relação à matemática, o que impacta negativamente na aprendizagem e, aliado ao fato do estudante ter dificuldades nesta compreensão, o desenrolar do conteúdo fica ainda pior.

Essas dificuldades acabam causando consequências na formação e levam os alunos a optarem por disciplinas consideradas por eles “mais fáceis”. Isto diminui por exemplo, a procura por cursos relacionados as Ciências Exatas e causa perda de potencial humano que poderia atuar no desenvolvimento da ciência.

Podemos inferir a responsabilidade do método de ensino aplicado no ensino de Física, o qual é, na maioria das vezes, mais tradicional, composto de aulas expositivo-dialogadas, com poucas atividades, abordagens e tópicos inovadores, o que pode ser devido a uma má ou insuficiente preparação do professor, além de um possível desinteresse prévio dos alunos que os levam a resistir à participação em atividades mais interativas, por

exemplo, podendo levar a desmotivação dos estudantes e até do professor.

Pela pouca ou nenhuma influência possível no pré-conceito em relação à Física com o qual os alunos chegam ao Ensino Médio e na relação deles com a Matemática, pelo mundo todo, especialmente na Europa e América do Norte, se multiplicam os cursos de formação de professores que buscam aperfeiçoar a formação tanto conceitual da Física como metodológica para o ensino desta. Isto possibilita que um número maior de estudantes sintam-se atraídos por estas áreas de pesquisa e, principalmente, que todos tenham conhecimento melhorado dos conceitos clássicos da Física, melhorando a condição dos professores ao abordar os tópicos de Física Moderna e Contemporânea em sua docência.

Considerando isso, o projeto de extensão Física e Cultura Científica Moderna e Contemporânea, foi submetido ao edital 17 da Pró-reitoria de Extensão do IFSC, campus Chapecó, em edital interno de 2019, tendo sido aprovado e contemplado com recursos do próprio campus. Utilizando estes recursos financeiros, decidiu-se criar experimentos expositivos e preparação de bolsistas para capacitação dos professores, os quais foram afetados fortemente pela pandemia, fazendo com que o desenvolvimento das atividades passasse a ser on-line.

Nesse contexto, este relato mostra como estas atividades online foram desenvolvidas nas condições atuais de distanciamento social. Dada esta forma de interação, as atividades foram abertas ao público em geral, tendo ampla participação de professores e alunos do Ensino Médio, mas também, de público leigo. Curiosos puderam ter momentos de contato e informação sobre a Física Moderna e Contemporânea de forma acessível e, ainda assim, completa, preparada e adequada também para eles. Esta foi uma preocupação dos palestrantes e da coordenação do projeto: tornar a atividade acessível e ainda assim suficientemente informativa e interessante para todos os participantes.

Para isso, foram realizadas reuniões prévias às atividades entre os palestrantes e a coordenadora do projeto para discutir qual seria o público participante, a forma de abordagem destes tópicos com seus alunos e o potencial conhecimento prévio que eles teriam, além dos possíveis interesses dos professores que acompanhariam a atividade e qual seria a forma mais adequada de abordar os tópicos preparados pelos palestrantes.

A realização das atividades foram consideradas um sucesso, tendo havido participação de cerca de 250 pessoas somadas as participações das duas atividades e feedback positivo pelos participantes no chat da live, de acesso aberto e publicação livre.

## **2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A má formação dos professores associada à desvalorização da profissão é apontada por muitos como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação (BASTOS e BONZANINI, 2009; FOGAÇA; HYPOLITTO, 2003). Apesar de todo avanço tecnológico ocorrido nos últimos tempos, a formação ainda deixa muito a desejar, existindo

certa dificuldade para colocar em prática concepções e modelos inovadores.

Alguns fatores como, o acesso deficitário às novidades no campo científico e as precárias condições de trabalho do professor acabam prejudicando e/ou retardando a incorporação de novas dinâmicas em sala de aula, pela necessidade de aprimoramento constante do docente. Por isso, tanto os cientistas quanto os gestores e a classe envolvida com a educação da população, devem entender que, se as condições materiais, salariais, intelectuais e de infraestrutura não estiverem devidamente asseguradas, de nada resolverá debater sobre a melhoria na educação. A formação do professor é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna, produtiva e prestigiada.

Paulo Freire (p. 63, 1996) escreveu que a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. “Para se ser, tem que se estar sendo”, disse ele. Em outras palavras, a articulação entre teoria e prática só funciona se não houver divisão de interesses e todos se sentirem responsáveis por facilitar a relação entre as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas. Paulo Freire explica-nos que ela nunca se dá por mera acumulação, sendo uma conquista feita com muitas ajudas, não apenas dos mestres, mas dos livros, das aulas, dos computadores e de todo contexto histórico e social em que o sujeito se insere.

A proposta de divulgar a ciência surge da necessidade de novas pessoas com interesse em determinadas áreas tidas como “chatas”, uma vez que, os estudantes não conseguem ver essa aplicação e não se motivam a seguir esse tipo de carreira. O intuito deste projeto não foi formar pessoas em Física de Partículas, mas sim de motivar, os professores a falar mais em suas aulas sobre o papel do CERN e da física moderna e como a ciência evoluiu desde Einstein, e motivar os estudantes para que estes sejam ambiciosos a seguirem carreiras de cientistas, em diversas áreas, formando cientistas para um futuro.

A divulgação da ciência é vital para que existam novos pesquisadores, e em um evento de divulgação Carl Sagan foi “fiscado”.

Eu fui criança num tempo de esperança. Queria ser cientista desde os primeiros dias de escola. O momento que marcou essa vontade foi quando entendi pela primeira vez que as estrelas são Sóis poderosos, quando comecei a compreender que elas devem estar tremendamente distantes para surgirem como simples pontos de luz no céu. Nem sei se já conhecia a palavra ciência naquele tempo, mas queria de algum modo mergulhar em toda essa grandiosidade. Eu estava seduzido pelo esplendor do Universo, deslumbrado pela perspectiva de compreender como as coisas realmente funcionam, de ajudar a revelar mistérios profundos, de explorar novos mundos - talvez até literalmente. Tive a boa sorte de ver esse sonho em parte concretizado. Para mim, o fascínio da ciência continua tão atraente e novo quanto naquele dia, há mais de meio século, em que me mostraram maravilhas da Feira Mundial de 1939. Divulgar a ciência - tentar tornar os seus métodos e descobertas acessíveis aos que não são cientistas - é o passo que se segue natural e imediatamente. Não explicar a ciência me parece perverso. (SAGAN, 2006)

A divulgação científica não é algo recente, é necessária e muito importante. A partir dela, é possível mudar o senso comum sobre a ciência, sobre a importância dos cientistas, das idéias, do método científico e das aplicações sociais ou tecnológicas de todo este processo de construção do saber. Francisco (2005) utiliza frase de Einstein, que diz

A comunidade dos pesquisadores é uma espécie de órgão do corpo da humanidade. Esse órgão produz uma substância essencial à vida, que deve ser fornecida a todas as partes do corpo, na falta da qual ele perecerá. Isso não quer dizer que cada ser humano deva ser atulhado de saberes eruditos e detalhados, como ocorre frequentemente em nossas escolas, nas quais [o ensino das ciências] vai até o desgosto. Não se trata também do grande público decidir sobre questões estritamente científicas. Mas é necessário que cada ser humano que pensa tenha a possibilidade de participar com toda lucidez dos grandes problemas científicos de sua época, mesmo se sua posição social não lhe permite consagrar uma parte importante de seu tempo e de sua energia à reflexão científica. É somente quando cumpre essa importante missão que a ciência adquire, do ponto de vista social, o direito de existir. (EINSTEIN in BERLINER TAGEBLATT, 1924)

Os objetivos da divulgação científica passam por uma simplificação de termos e conceitos, além de experiências que ilustram conceitos e teorias e de fazer parte das mudanças sociais que a ciência propicia. Cabe ressaltar que, se os pesquisadores são os órgãos do corpo da humanidade, logo eles precisam estar conectados para que as trocas de informações ocorram com fluidez e que os debates sejam pautados pelos conhecimentos científicos historicamente acumulados e não por achismos imediatos. Dessa forma, se torna muito importante esse momento de formação com professores selecionados do CERN, pois os estudantes ficam curiosos com esses assuntos, assim como ocorreu com Faraday em suas palestras parapúblicas diversos. Seus relatos na primeira conferência do livro: “A história química de uma vela / Forças da Matéria”, destacam a vontade de repetir os experimentos anualmente devido ao grande interesse que despertava no público que assistia a suas palestras.

Este contexto permite concluir que, quando o público está interessado, o palestrante percebe e a atividade torna-se prazerosa para ambos. Esta conexão propicia maior interação dialógica entre ambos e, quando este contexto é aplicado em sala de aula, pode inferir maiores oportunidades de aprendizado do aluno e maior qualidade de ensino-aprendizagem em geral.

### **3 | DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES**

Na etapa preparatória ao projeto foi disponibilizado o conteúdo em uma pasta online para leituras e preparação dos extensionistas. Também foi ofertada a disponibilidade da coordenadora do projeto para que se existissem dúvidas a respeito do conteúdo fosse possível obter esclarecimentos. Essa fase ocorreu antes da pandemia, mas a reunião que

definiria o decorrer do projeto não ocorreu e o desenvolvimento das atividades passou a ser totalmente on-line. Então resolveu-se que a capacitação dos extensionistas seria por encontros virtuais e foi planejada até o final do ano com objetivo de produzir uma coletânea de vídeos relacionados aos tópicos de física moderna tais como: astrofísica e astronomia, experimentos do CERN, Einstein e a relatividade geral, Newton e a gravidade, física das partículas. E a produção de um material para o público alvo, neste caso, os professores.

No dia 26 de junho de 2020 ocorreu o evento de palestra on-line Internacional com o palestrante Pablo Jaime Palacios Avila, intitulada “Computação e Física Quântica”. O palestrante é Mestre em física pela USP -Universidade de São Paulo e Doutorando em Física Quântica na Universidade de Waterloo, no Canadá (Institute for Quantum Computing of Universidade of Waterloo, Canadá) e junto a ele, a organizadora do evento, professora de física do IFSC - Câmpus Chapecó, Me. Camila Gasparin e o professor de Física, também do IFSC - Câmpus Chapecó, Dr Alencar Migliavacca.

Nesta palestra o Me. Pablo Palacios Ávila falou sobre a Computação e Física Quântica, com uma linguagem técnica não aprofundada, mas mantendo o rigor científico suficiente para situar o público leigo no assunto. A palestra foi iniciada com uma introdução à Mecânica Quântica com demonstrações de exemplos, como o cabo de Fibra Ótica Subaquática e sua relação com laser e a internet, chegando à conclusão de que a Internet é Quântica, assim como os satélites que fazem parte do Sistema de Posicionamento Global - GPS e os transistores. Seguindo com a preleção, foi explicado sobre a luz e a dicotomia da onda e partícula com os estudos iniciados em meados do século XX. Foram apresentados alguns experimentos desenvolvidos com o passar do século e a dualidade onda-partícula, chegando a duas regras da Mecânica Quântica: a da Superposição e a da Incerteza de Posição. Na sequência foram retomados os transistores e sua relação com o computador, a relação dos bits com a Mecânica Quântica. A palestra continua com a apresentação de novos tópicos e suas explicações e finaliza com a demonstração de experimentos com o laser. Por fim, foi possível sanar as dúvidas do público que estava acompanhando a palestra.

No dia 18 de agosto de 2020 ocorreu a Visita Virtual ao experimento ATLAS-CERN com o Doutor Denis Oliveira Damazio que é colaborador do Brookhaven National Laboratory, Estados Unidos, trabalhando no detector de partículas Atlas. Esta palestra difundiu os experimentos do Laboratório e foi intitulada “Detecção de partículas e Física de fronteira” Inicialmente, o Dr. Denis Oliveira começou mencionando sobre, que a humanidade sempre buscou respostas sobre de que era feita a matéria e a ideia do átomo. Seguiu dando ênfase à tabela periódica, a qual sistematiza informações da época de Mendeleev e as parte da matéria. Na sequência, abordou-se sobre instrumentos utilizados em determinadas áreas e foi apresentado o instrumento utilizado no CERN - acelerador de partículas - e definiu o que é e como ocorre uma colisão de partículas. A palestra continuou apresentando as partículas, o que é o ATLAS e finalizou com um vídeo que mostra a simulação de uma

colisão de partículas. Depois disso, foi possível para aqueles que estavam acompanhando, ter suas perguntas respondidas pelo palestrante.

#### 4 | DIVULGAÇÃO DAS ATIVIDADES

O sucesso da realização das atividades ficou condicionado à participação do público externo ao IFSC, tendo o maior alcance possível. Para tal, uma divulgação multiplataformas foi indispensável e nisto contamos com o apoio do setor de jornalismo da instituição. Em contato, passamos o máximo de informações possíveis sobre os eventos, que foram complementadas com informações dos sites dos laboratórios e instituições onde atuam os palestrantes, e um material gráfico simples elaborado pela coordenadora do projeto, o que foi usado para elaborar e publicar matérias de divulgação no site no IFSC campus Chapecó (MENIN, 2020a, b).

Além disso, o material gráfico, apresentado na Figura 1, foi utilizado em redes sociais, tanto em mensagens diretas privadas e em grupos, como em *stories* e publicações em linhas do tempo. Eles foram compartilhados pelos coordenadores do projeto, bolsistas, alunos de dentro e fora da instituição, colegas, amigos profissionais e pessoais, perfis oficiais do IFSC e obtiveram grande alcance.



Figura 1 - Flyers de divulgação das palestras realizadas, utilizados em notícia no site e nas redes sociais do Campus Chapecó do IFSC e nas redes sociais dos professores coordenadores e dos bolsistas do projeto.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Este alcance e qualidade da divulgação, utilizando redes gratuitas e que são amplamente utilizadas por quem tem acesso à internet, de forma geral, resultou em números expressivos de participantes, somando cerca de 250 pessoas conectadas durante as duas atividades somadas, o que não seria possível numa realização do projeto com encontros presenciais.

## 5 | CONCLUSÕES

Considerando a ainda escassa oferta de formação continuada de professores para o ensino da Física Moderna e Contemporânea no Brasil e a necessidade da popularização e melhoria da acessibilidade a estes tópicos, podemos avaliar que as atividades realizadas foram bem sucedidas, não apenas pelo alcance bastante relevante, de aproximadamente 250 pessoas on-line no momento das palestras, mas também pelo potencial multiplicador presente em cada professor participante, pelos *feedbacks* positivos recebidos de diversos alunos e dos futuros acessos ao vídeo disponibilizado. Um feedback chamou muita atenção dos coordenadores e foi uma grata surpresa. Uma aluna participante que não demonstra grande atração pelas Ciências Exatas no dia-a-dia da sala de aula relatou que, assistindo as palestras, sentiu vontade de seguir carreira de pesquisa em Física Experimental, pois, mesmo sabendo de todas as dificuldades que enfrentaria no processo, poderia um dia realizar pesquisas interessantes, na Física Moderna e Contemporânea, como aquelas apresentadas pelos palestrantes. Isso demonstra o potencial de atração e estímulo que este tipo de atividade apresenta para os jovens, para além da abordagem tradicionalmente mais teórica de sala de aula e especialmente utilizada neste momento em que não é possível acesso aos laboratórios didáticos das escolas.

Pelas atividades continuarem disponíveis no canal do YouTube da coordenadora (GASPARIN, MIGLIAVACCA, DAMAZIO, 2020; GASPARIN, MIGLIAVACCA, PALACIOS AVILA, 2020), podem ser livremente vistas pelo público interessado, sendo que a palestra sobre Detecção de Partículas e Física de Fronteira já conta com mais de 560 visualizações, e a palestra sobre Computação e Física Quântica conta com mais de 80 visualizações. As palestras continuarão sendo utilizadas pelos professores coordenadores do projeto em suas aulas, bem como divulgadas aos colegas professores como opção de abordagem dos tópicos de Física Moderna e Contemporânea.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Yuri de Melo Alves; MILTÃO, M. R. S. **Programa para Formação Continuada de Professores na Modalidade Presencial**: o curso de licenciatura em Física e a Física Moderna e Contemporânea. Caderno de Física da UEFS. Pgs 11-20. Nº 12. Vol 2. Ano 2014. Disponível em: <<http://dfisweb.uefs.br/caderno/vol12n2/a2YuriAlvesMiltao.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2020.

BASTOS, Fernando; BONZANINI, Taitiány Kárita. **Formação continuada de professores de ciências**: algumas reflexões. Disponível em: <<http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viiienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/644.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2020.

BATISTA, José de Ribamar Xavier. **Formação Continuada de Professores de Física para a Introdução da Física Moderna no Ensino Médio**. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/37\\_Jos%C3%A9%20de%20Ribamar%20Xavier%20Batista.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/37_Jos%C3%A9%20de%20Ribamar%20Xavier%20Batista.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2020.

BALAN, Ana Maria Osório Araya; FARIA, Felipe Pereira; LINO, Alex; SANTOS, Thiago Pereira; SILVA, João Ricardo Neves. **Grupo de Professores de Física Moderna**: A importância do ambiente de discussão na formação continuada de professores. Disponível em: <<https://silo.tips/download/resumo-1-introducao-20>>. Acesso em: 12 out. 2020.

FOGAÇA, Jennifer. **Formação continuada de professores**. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/formacao-continuada-professores.htm>>. Acesso em: 12 out. 2020.

FRANCISCO, R. H. P. **A divulgação científica**. Revista Eletrônica de Ciências. v. 29, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GASPARIN, Camila; MIGLIAVACCA, Alencar; DAMAZIO, Denis. **Visita Virtual - experimento ATLAS - CERN**: Visita virtual ao experimento ATLAS - CERN com o Dr. Denis Oliveira Damazio como parte do projeto de Extensão “Física e Cultura Científica Moderna e Contemporânea” coordenado pela Ma. Camila Gasparin. Transmitido em 18 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-sDiq88QVWY&t=5086s>>. Acesso em: 18 out. 2020.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. PALACIOS AVILA, Pablo. **Palestra Computação Quântica IFSC Campus Chapecó**: Palestra online internacional sobre “Computação e Física Quântica” com o físico M.Sc. Pablo Palacios-Avila, que cursa doutorado no Instituto de Computação Quântica, na Universidade de Waterloo, no Canadá (Institute for Quantum Computing da University of Waterloo, Canadá). Junto a ele, a organizadora do evento, professora de Física do Câmpus Chapecó, Ma. Camila Gasparin e o professor de Física também do Câmpus Chapecó, Dr. Alencar Migliavacca. Transmitido em 26 de junho de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RE1ZpEdNOI0&t=4369s>>. Acesso em: 18 out. 2020.

HYPOLITTO, Dinéia. **Formação Continuada**: Saída possível para a melhoria do ensino. Conceitos, polêmicas e controvérsias. Ano IX, nº 35, pg 289-290. Disponível em: <[http://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/289\\_35.pdf](http://www.geocities.ws/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/289_35.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2020.

MENIN, Rafaela. **Visita virtual mostra experimento ATLAS, que detectou “a partícula de Deus”**. 2020a. Disponível em: <[https://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset\\_publisher/1UWKZAKiOauK/content/id/1991031](https://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset_publisher/1UWKZAKiOauK/content/id/1991031)>. Acesso em: 13 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Palestra internacional promete abordar Física Quântica de forma acessível e divertida**. 2020b. Disponível em: <[https://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset\\_publisher/1UWKZAKiOauK/content/id/1952461](https://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset_publisher/1UWKZAKiOauK/content/id/1952461)>. Acesso em: 13 out. 2020.

SAGAN, Carl. **O Mundo Assombrado Pelos Demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. Trad. Rosaura Eichenberg, São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SALES, Nilva Lúcia Lombardi. **Problematisando o ensino de física moderna e contemporânea na formação continuada de professores**: uma análise das contribuições dos três momentos pedagógicos na construção da autonomia docente. 2014. 217 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ensino de Ciências (modalidade Física e Química), Usp, São Paulo, 2014.

# CAPÍTULO 6

## (RE)PENSAR A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 02/11/2020

### Ana Margarida Alves Ferreira

Escola Superior de Educação do Instituto  
Politécnico de Viana do Castelo  
Viana do Castelo, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0001-5243-9558?lang=en>

### Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

Escola Superior de Educação do Instituto  
Politécnico de Viana do Castelo  
Viana do Castelo, Portugal  
[https://www.dropbox.com/s/rtjswtkqmalagqi/  
CV\\_set\\_%202020\\_ARCA.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/rtjswtkqmalagqi/CV_set_%202020_ARCA.pdf?dl=0)

### Joana Maria Guimarães de Oliveira

Escola Superior de Educação do Instituto  
Politécnico de Viana do Castelo  
Viana do Castelo, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0003-0430-4143>

### Maria de Fátima Pereira Sousa Lima Fernandes

Escola Superior de Educação do Instituto  
Politécnico de Viana do Castelo  
Viana do Castelo, Portugal  
[https://www.dropbox.com/s/fq9s6mk4ldzj4uo/  
CVRecente\\_Fatima%20Fernandes.doc?dl=0](https://www.dropbox.com/s/fq9s6mk4ldzj4uo/CVRecente_Fatima%20Fernandes.doc?dl=0)

**RESUMO:** O presente texto pretende partilhar a experiência de reestruturação da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola de formação de professores do norte

de Portugal. Esta Unidade Curricular está organizada em duas componentes: Intervenção em contexto educativo e Relatório Final com componente investigativa no último semestre do curso. O encerramento das escolas devido à pandemia provocada pelo SARS-CoV-2 trouxe um conjunto de desafios às professoras e alunas de Prática de Ensino Supervisionada que exigiu a adaptação do modelo em vigor. Esta situação evidenciou a necessidade das estudantes (i) iniciarem o trabalho investigativo numa fase mais precoce e (ii) desenvolverem competências digitais que permitam adaptar-se a novas situações de ensino/aprendizagem. Neste sentido, as alunas foram desafiadas a planificar aulas com componente síncrona e assíncrona e a produzir recursos educativos digitais com o objetivo de desenvolver a sua prática de forma não presencial. Considera-se, portanto, que a situação epidemiológica constituiu uma oportunidade de reflexão colaborativa e de mudança de práticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores e educadores, Recursos educativos digitais, Prática de Ensino Supervisionada.

### (RE)THINK THE SUPERVISED TEACHING PRACTICE IN PANDEMIC TIMES

**ABSTRACT:** This text intends to share the restructuring experience of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit, in the Master in Pre-School and Primary Teaching Education, of a teacher training school in the North of Portugal. This Course Unit is organized into two components: Intervention in an educational context and Final Report with an investigative

component in the last semester of the course. The closure of schools due to the pandemic caused by SARS-CoV-2 brought a set of challenges to teachers and students of Supervised Teaching Practice that required the adaptation of the current model. This situation highlighted the need for students (i) to start investigative work at an earlier stage and (ii) to develop digital skills that allow them to adapt to new teaching/learning situations. The students were challenged to plan classes with a synchronous and asynchronous component and to produce digital educational resources with the objective of developing their practice in a non-presential way. In this sense, it is considered that the epidemiological situation constituted an opportunity for collaborative reflection and change of practices.

**KEYWORDS:** Teacher Training, Digital educational resources, Supervised Teaching Practice.

## 11 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

A formação de professores e educadores de infância, enquanto prática social e histórica, tem enfrentado múltiplos e renovados desafios em resultado das mudanças económicas, sociais, tecnológicas e culturais que a Europa tem sofrido (Correa, Martínez-Arbelaz, & Gutierrez, 2014). Nos anos 90, as alterações concetuais e estruturais na formação de professores e educadores de infância resultaram no estabelecimento de parcerias entre as escolas e as instituições de formação (Velzen, Bezzina, & Lorist, 2009). Estes consórcios, marcados por sinergias distintas, encontram fundamento na noção de que a aprendizagem é, inerentemente, situada social e culturalmente. O reconhecimento, pelas instituições de formação, da necessidade de a aprendizagem para ser professor e educador de infância ser a mais situada possível, é amplamente veiculada pela literatura, sendo diversos os estudos nesta área (Harris, 2011; Iza & Neto, 2015).

Em Portugal, a implementação do Processo de Bolonha, em 2007, colocou novos desafios às instituições formadoras de professores e educadores de infância (Mouraz, Leite, & Fernandes, 2012), que instigaram diversas alterações na estrutura e no currículo dos cursos (Lopo, 2016). Portugal abandonava, assim, o modelo de formação em cinco anos, vigente desde os anos 80, e implementava um modelo bietápico de três anos de formação (primeiro ciclo ou licenciatura), complementado com dois anos direcionados para o ensino (segundo ciclo ou mestrado). O Decreto-Lei n.º 43/2007 veio estabelecer que a habilitação para a docência passava a ser exclusivamente profissional, passível de ser obtida apenas após a conclusão do segundo ciclo de estudos. Neste documento, fica patente que a formação dos futuros professores e educadores deve incidir na formação educacional geral, na formação das didáticas específicas subjacentes a cada área de docência, na formação transversal da área cultural, social e ética e, por fim, na prática supervisionada. O desenho das diferentes Unidades Curriculares (UC) e respetivos conteúdos ficam, desta forma, ao encargo das instituições formadoras (Graça, 2014). O Decreto-Lei n.º 79/2014 diminuiu as componentes da formação educacional geral e aumentou a componente da formação nas didáticas específicas.

A alteração profunda de estrutura no que concerne à formação de professores e educadores acarreta consequências, como a dificuldade de integração do conhecimento e a qualidade da aprendizagem dos futuros professores (Bendl, Voňková, & Zvírotsky, 2013). Esta nova configuração é, então, percebida como um retrocesso face aos modelos anteriores que favoreciam o entrosamento dos estudantes simultaneamente em disciplinas gerais de ciências da educação e específicas relativamente à área de ensino, desde o início da sua formação (Flores & Ferreira, 2016). Atualmente, no entendimento de Leite, Fernandes e Sousa-Pereira (2017), pode considerar-se que a formação inicial de professores e educadores apenas tem início no segundo ciclo de estudos, no qual os estudantes contactam com a realidade escolar durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Neste sentido, Orsmond e Merry (2017) aludem para o facto de a aprendizagem não ser simplesmente o resultado de um determinado currículo, mas fruto da participação em determinada prática, que, no caso da formação de professores e educadores, deve ocorrer nas escolas, no seio dos grupos profissionais. Desta forma, o lugar da PES e a forma como é integrada no currículo consubstancia-se enquanto um aspeto decisivo do modelo de formação (Mouraz et al., 2012).

São diversos os autores que atribuem uma importância crucial à PES nos currículos de formação inicial de professores e educadores de infância (Gujjar, Bajwa, Shaheen, & Saifi, 2011; Santos, Olsher, & Abeywickrama, 2015), porquanto incide na interligação recíproca de três contextos: 1) o sistema educacional (local e mais amplo), 2) a escola e as turmas, e 3) o envolvimento pessoal e profissional (Lange & Lange-Burroughs, 2018).

A PES encerra o espaço de transição entre o ser estudante e o tornar-se professor e educador de infância, pois permite que os estudantes estagiários analisem entendimentos prévios acerca de quem são e de quem estão a tornar-se, num ambiente formativo repleto de possibilidades e incertezas (Allan, 2017). O desenvolvimento profissional do professor e do educador, e conseqüente construção do conhecimento que lhe está inerente, está sujeito à possibilidade de o mesmo ser testado em contexto escolar, informando o estudante estagiário acerca da sua adequabilidade (Onofre & Martins, 2014). A PES assume, assim, um papel fundamental enquanto espaço formativo, de negociação e de reflexão, determinante para a construção da identidade profissional, pois o estudante estagiário assimila as rotinas diárias destes profissionais e a sua linguagem específica, apreende formas de agir, desenvolve princípios e valores (Sinner, 2010). É, então, através da PES que os estudantes estagiários evoluem do aprender acerca de ensinar para o desenvolvimento de práticas efetivas de ensino (Sheridan & Young, 2017).

## **2 | RECURSOS EDUCATIVOS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Em países onde a tecnologia triunfa e está em constante evolução, é fundamental que os professores e educadores respondam às necessidades dos seus alunos com práticas

diversificadas, inovadoras, eficazes e que façam sentido no contexto atual. Não há dúvida que os meios digitais imperam, atualmente, nos contextos escolares em Portugal, quer seja a nível de ferramentas, quer de recursos educativos. Importa, pois, que os professores/educadores tenham consciência da utilidade e aplicabilidade na sua prática pedagógica e nas restantes tarefas profissionais que vão para além da sala de aula (Ramos et al., 2010). Do mesmo modo, é fundamental que os estudantes da formação inicial experienciem situações que favoreçam o desenvolvimento de competências digitais, mas também que os levem a refletir sobre a importância e a necessidade de o fazerem.

A nível europeu, tem-se assistido à consciencialização progressiva da necessidade de estes profissionais reunirem um conjunto de competências digitais consideradas cruciais para o exercício das suas funções. Essas competências podem permitir maximizar o potencial dos recursos tecnológicos e, por conseguinte, contribuir para o aperfeiçoamento e inovação da educação.

O Quadro Europeu de Competência Digital (DigiCompEdu) para educadores desde o Pré-escolar ao Ensino Superior, incluindo os que trabalham com a Formação de Adultos, explicita detalhadamente as 22 competências digitais que foram identificadas como essenciais e agrupa-as em seis grandes áreas: Envolvimento Profissional, Recursos Digitais, Ensino e Aprendizagem, Avaliação, Capacitação dos Aprendentes e Promoção da Competência Digital dos Aprendentes. A área do Envolvimento Profissional abrange competências de utilização das tecnologias para comunicar, colaborar e adotar uma prática reflexiva que permita o desenvolvimento profissional. A área dos Recursos Digitais reúne as competências associadas à seleção, criação e modificação, bem como à gestão, proteção e partilha de recursos digitais. A área do Ensino e Aprendizagem integra o saber gerir e orquestrar a utilização de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem, privilegiando a aprendizagem orientada, colaborativa e autorregulada. Na área da Avaliação, encontram-se as competências relacionadas com o recurso às tecnologias para avaliação, análise de evidências, dar feedback e planificação. A área da Capacitação dos Aprendentes agrega as competências de utilização das tecnologias para melhorar a acessibilidade e a inclusão, possibilitar uma aprendizagem diferenciada/personalizada e o envolvimento ativo dos aprendentes. Por fim, a área de Promoção da Competência Digital dos Aprendentes abarca a utilização das tecnologias com criatividade e de forma responsável, com vista a um reforço da literacia da informação e dos media, bem como à comunicação, colaboração, criação de conteúdos e à resolução de problemas (Lucas & Moreira, 2018).

É indiscutível que os professores/educadores necessitam de meios e Recursos Educativos Digitais (RED) com qualidade para responder com eficácia às exigências do ensino, avaliação e desenvolvimento profissional na era em que muitos alunos já são considerados nativos digitais e em situações que requerem ensino à distância. Importa, por isso, aprofundar um pouco mais a relação do professor/educador com os RED nas suas práticas.

Da literatura emerge uma multiplicidade de definições para RED, decorrentes da complexidade do conceito e das dimensões que, por ele, podem estar abrangidas. Nas perspectivas de Ramos et al. (2010) e de Ramos, Teodoro e Ferreira (2011), RED são entidades digitais construídas com a finalidade de constituírem suporte ao ensino e aprendizagem. De acordo com o DigiCompEdu, enquadra-se aqui o conteúdo multimídia, informação online, websites, plataformas, jogos, quizzes online, software, aplicações e programas educativos, materiais de aprendizagem, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais (Lucas & Moreira, 2018).

Antes de chegarem à sala de aula, os RED passam por fases complexas de conceção e criação, que podem ser, ou não, da responsabilidade do educador/professor. Estudos recentes (e.g. Castro, 2014) sugerem uma evolução a este nível, revelando que, globalmente, há uma utilização moderada de RED, sobretudo, no que concerne à utilização mais avançada como a criação, produção e publicação na web. Deste modo, o educador/professor pode assumir o papel de utilizador, mas também de criador (Castro, 2014; Ramos et al., 2010).

Atualmente, é possível aceder a um conjunto amplo de RED já preparados. Contudo, esta oferta diversificada requer cuidado e rigor na avaliação e seleção, de modo a alcançar determinados propósitos (Lucas & Moreira, 2018).

No que se refere à seleção dos recursos, é necessário ser prudente na avaliação das possibilidades, limites e adequabilidade a uma situação específica (Molenda, 2008; Ramos et al., 2010). Um professor/educador digitalmente competente identifica, avalia e escolhe os recursos tendo, sobretudo, em consideração o objetivo específico de aprendizagem, o contexto, a abordagem pedagógica e as características dos destinatários (Lucas & Moreira, 2018).

Como nem sempre os RED disponíveis vão ao encontro dos objetivos definidos, é fundamental ter competências de criação. Dependendo do recurso e do propósito, a criação de um RED pode ser uma tarefa simples ou complexa. Como lembram Ramos et al. (2010), diferentes tipos de recursos requerem abordagens, volume de trabalho e investimento, recursos humanos e materiais distintos, embora todos sejam importantes para a escola.

A propósito da criação e modificação de RED, o DigiCompEdu considera que um professor/educador digitalmente competente desenvolve recursos, individualmente ou em colaboração, ou adapta os que já existem, quando permitido. Estas competências de criação e/ou modificação, à semelhança do que deve acontecer na seleção, devem ter como preocupação primordial a intencionalidade educativa e as características do contexto e dos alunos. Só assim haverá eficácia na conceção, planificação e implementação da utilização dos RED em diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem. Profissionais digitalmente competentes recorrem às tecnologias digitais para delinear novos percursos para os alunos, orientando-os e apoiando-os nesse percurso. Proporcionam aos alunos atividades de aprendizagem individual, colaborativa, autorregulada, que lhes permitem

partilhar ideias, encontrar soluções criativas e que os conduzem a refletir sobre o progresso e a aprendizagem (Lucas & Moreira, 2008).

As competências de gestão, proteção e partilha dos RED devem permitir aos professores/educadores estruturar o conteúdo digital rigor na privacidade e nos direitos de autor, disponibilizando-o aos alunos e seus encarregados e colegas (Lucas & Moreira, 2008).

A qualidade é um aspeto imprescindível a ter em consideração pelo educador, tanto na seleção, como na criação, pois os RED, a par da abordagem pedagógica, poderão ter implicações na aprendizagem dos alunos. Ramos et al. (2010), baseados na agência governamental britânica para as tecnologias na educação (BECTA), identificaram um conjunto de princípios pedagógicos que podem nortear os criadores e utilizadores de RED na tomada de decisões fundamentadas, na medida em que permitem aferir quanto à qualidade dos mesmos. Assim, um RED de qualidade deve: (1) facilitar a inclusão e o acesso; (2) favorecer o envolvimento dos alunos na aprendizagem; (3) ter potencial para favorecer uma aprendizagem efetiva e eficaz; (4) favorecer a avaliação formativa e orientada para apoiar o progresso na aprendizagem; (5) permitir uma rigorosa avaliação sumativa; (6) possibilitar abordagens pedagógicas inovadoras; (7) ser de fácil utilização pelos alunos; (8) ser rigoroso e estar alinhado com as orientações curriculares.

As PES podem proporcionar excelentes oportunidades de desenvolvimento de competências para os futuros professores ao nível de seleção, criação, partilha e avaliação de RED, tanto na fase de planeamento, de implementação como nos momentos de reflexão sobre a adequação e eficácia na prática. É fundamental que estes tomem consciência da grande responsabilidade que têm no impacto da utilização da tecnologia na aprendizagem dos alunos, na medida em esta depende do contexto, dos alunos, mas também dos professores e das situações de aprendizagem que eles conseguem proporcionar (Ramos, Teodoro, & Ferreira, 2011).

### **3 | A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CEB**

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) tem, na sua oferta formativa, Cursos Técnicos Superiores Profissionais, Licenciaturas, Pós-graduações e Mestrados, nas áreas de Educação, Artes e Gerontologia.

O mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) tem a duração de 4 semestres a que correspondem 120 ECTS (Sistema europeu de transferência e acumulação de créditos) e confere habilitações para a docência simultânea na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, conforme o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Assim, os diplomados deste ciclo de estudos têm a oportunidade de acompanhar crianças dos zero aos 10 anos e, enquanto profissionais qualificados com autonomia

científica e pedagógica, podem assegurar a continuidade da implementação das dinâmicas e metodologias da educação pré-escolar no 1.º CEB.

De acordo com o Despacho n.º 9709/2015, o plano de estudos está organizado em quatro áreas científicas, nomeadamente Formação na área da docência (FAD), Didáticas específicas (DE), Formação Educacional Geral (FEG) e PES. Existem unidades curriculares obrigatórias e optativas. Nas UC da área científica de FAD e de DE, os estudantes exploram conteúdos específicos e didáticos das áreas de Português, Matemática, Ciências Físicas, Naturais e Sociais e Expressões artísticas.

De forma a permitir aos mestrandos a imersão nos contextos de creche, Pré-Escolar e 1.º CEB existem as unidades curriculares de Observação e Práticas Educativas na Primeira Infância e de PES.

A PES é uma UC anual, que faz parte do 2.º ano do curso. Está organizada em duas componentes: intervenção em contexto educativo e Relatório Final. Este relatório contempla as componentes de intervenção e investigação e está organizado em três partes: (i) Caracterização dos contextos e Percurso da Intervenção Educativa de PES; (ii) Trabalho de Investigação e (iii) Reflexão global sobre o percurso realizado na PES e inclui todas as planificações e materiais didáticos que os alunos realizarem ao longo da UC. Para concluir esta UC, os estudantes têm de fazer provas públicas de discussão do seu relatório final de estágio perante um júri.

O programa de PES<sup>1</sup> e a sua organização foram definidos pela Doutora Lina Fonseca aquando da apresentação do pedido de novo ciclo de estudos à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3Es) em Portugal.

No 1.º semestre (setembro a janeiro) as práticas decorrem no Jardim de Infância e no 2.º semestre (fevereiro a junho) em escolas do 1.º CEB.

Os estudantes, organizados em pares pedagógicos, são acompanhados por uma equipa interdisciplinar de professores supervisores da ESE-IPVC e por educadores e professores dos contextos de estágio (denominados orientadores cooperantes).

Nas três primeiras semanas de cada semestre, os estudantes devem observar e colaborar com o educador/ professor orientador e recolher dados caracterizadores dos contextos.

Nas semanas seguintes, os pares de estágio ficam responsáveis por planificar, elaborar materiais, implementar atividades e refletir sobre as próprias intervenções nos contextos educativos. Em cada planificação semanal, as atividades e materiais elaborados devem contemplar conhecimentos de conteúdo específico, didático e curricular das diferentes áreas de intervenção.

As práticas estão organizadas semanalmente, decorrendo a implementação de atividades em contexto nos primeiros três dias da semana. Apesar de a elaboração das planificações semanais ser da responsabilidade do par pedagógico, as implementações de

1 <http://www.ipvc.pt/node/7834/6915/3/0/2706034>

cada estagiário são individuais e alternadas e são supervisionadas presencialmente por um professor supervisor e pelo orientador cooperante. À quinta-feira, os estudantes reúnem com os professores supervisores para analisar as planificações da semana seguinte ou fazer a reflexão das atividades implementadas. À sexta-feira, dirigem-se à ESE-IPVC para participar nas aulas de Seminário de Integração Curricular, onde discutem temas científicos de apoio às práticas.

As funções dos professores supervisores e dos educadores/ professores orientadores cooperantes estão bem definidas no Regulamento dos cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência<sup>2</sup>. Os professores supervisores reúnem semanalmente com os pares de estágio em regime tutorial. Nestas reuniões, devem dar apoio científico e pedagógico-didático nas áreas de conhecimento, analisar e discutir as planificações e os materiais elaborados pelos estudantes e dinamizar a reflexão sobre as práticas implementadas para que os estudantes reflitam de forma crítica e fundamentada, avaliem as ações desenvolvidas e os problemas emergentes da prática e perspetivem estratégias para melhorar a qualidade das intervenções pedagógicas futuras. Para além destas funções, os professores supervisores orientam os estudantes na elaboração do trabalho de investigação do relatório final. Os orientadores cooperantes devem promover a integração dos estudantes, fornecendo informação pertinente sobre o contexto, orientar a seleção dos temas/ conteúdos, que deverão ser implementados pelos pares de estágio, assegurar a orientação pedagógica e didática dos mestrandos, acompanhando o processo formativo, verificando a adequação das planificações elaboradas e dando feedback regular sobre o desempenho do par de estágio.

No final de cada semestre, os professores supervisores e os orientadores cooperantes reúnem para fazer uma apreciação qualitativa e quantitativa do desempenho dos alunos durante o trabalho desenvolvido em contexto.

## **4 | PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA: QUE SOLUÇÕES ENCONTRADAS?**

Como anteriormente exposto, o modelo de PES, seguido no âmbito do Mestrado aqui implícito, pressuporia a realização de planificações semanais e implementações, e, ainda, a recolha de dados de todas as estudantes para o Relatório Final de PES.

Porém, e na sequência da pandemia provocada pelo SARS-CoV-2, alguns agrupamentos de escolas impossibilitaram a entrada das estudantes estagiárias nos respetivos contextos e, logo de seguida, o governo decretou, no dia 12 de março de 2020, o encerramento de todas as atividades letivas, em todos os graus de ensino, até ao dia nove de abril. Nesse sentido, a PES ficou, temporariamente, suspensa. Entretanto, no dia nove de abril, o Conselho de Ministros fez um comunicado, aprovando um conjunto de medidas

<sup>2</sup> [http://portal.ipv.pt/images/ipv/e/e/e/pdf/reg\\_pes2\\_mest\\_03\\_2017.pdf](http://portal.ipv.pt/images/ipv/e/e/e/pdf/reg_pes2_mest_03_2017.pdf)

extraordinárias de resposta à situação epidemiológica vivida, aprovando, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º14-G/2020, que estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação. Neste documento, solicitava-se às escolas a elaboração de um plano de ensino à distância, procurando encontrar as metodologias mais adequadas de acordo com os recursos disponíveis, uma vez que as atividades seriam desenvolvidas através da modalidade de ensino não presencial.

Perante esta nova realidade, a equipa de supervisores da PES adaptou o modelo existente, para que as estudantes pudessem ser avaliadas na UC, proporcionando-lhes também condições para poder realizar o Relatório Final.

No que diz respeito às planificações e implementações, as supervisoras de PES propuseram a realização semanal, para cada par de estágio, de uma planificação que incidiria, particularmente, numa das áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio Físico e Motricidade), ou seja, cada par teria a oportunidade de realizar quatro planificações. De facto, semanalmente, cada grupo teria de fazer uma planificação, que deveria incluir obrigatoriamente uma parte de aula síncrona e outra parte assíncrona. Foi, ainda, proposta a cada elemento do par de estágio, a criação de recursos educativos necessários e a produção obrigatória de um vídeo, para a parte assíncrona.

Relativamente aos conteúdos da planificação de cada das áreas, estes foram definidos de acordo com a planificação anual a que as estudantes tiveram acesso no início do estágio.

Apesar destas novas tarefas, o ciclo de trabalho semanal manteve-se o mesmo, sendo os contactos realizados através da plataforma Zoom.

Alguns grupos de estágio tiveram a possibilidade de poder implementar as suas planificações à distância, uma vez que os agrupamentos onde estavam a lecionar usavam plataformas tecnológicas. No entanto, nem todas as escolas conseguiram assegurar a modalidade de ensino à distância, através de meios digitais, o que justifica que alguns pares de estágio não tenham tido essa experiência.

No que diz respeito à avaliação relativa ao contexto de 1.º CEB, e contrariamente ao habitual, os professores cooperantes não participaram na mesma; esta foi realizada pelos Professores Supervisores e incluiu a planificação, os recursos criados, o vídeo e as reflexões.

Atendendo aos motivos anteriormente expostos, as estudantes ficaram impedidas de recolher dados para o Relatório Final de PES, apesar de já terem definido as temáticas do Relatório. Neste sentido, em algumas das situações, a recolha de dados continuou a ser realizada, pois implicava questionários ou entrevistas aos professores cooperantes, aos pais ou aos alunos. Nos casos em que a recolha de dados estava diretamente relacionada com as práticas em sala de aula, o trabalho de investigação foi adaptado, realizando-se, sobretudo, análise documental e/ou criação de atividades a serem desenvolvidas no ano de escolaridade respetivo, no âmbito da temática escolhida, e avaliação das mesmas, partindo

de uma análise categorial.

## Sugestões para o futuro

As limitações decorrentes da situação epidemiológica vivida trouxeram um conjunto de desafios à equipa de PES e às estudantes envolvidas.

Neste sentido, conscientes da necessidade do trabalho colaborativo docente (Roldão, 2007) para a tomada de decisões, seguiram-se reuniões sistemáticas, uma vez que todo o grupo docente da PES concordava que, de toda esta situação, decorreriam aprendizagens e, conseqüentemente, alterações que deveriam ser propostas para uma resposta eficaz a uma nova situação pandémica. Assim, uma das primeiras sugestões foi a possibilidade de as estudantes decidirem, no início de cada ano letivo, o contexto onde preferem realizar a recolha de dados, visto que se trata de um Mestrado que forma profissionais para a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. No caso concreto que aqui expomos, algumas estudantes poderiam ter optado pela recolha de dados na Educação Pré-Escolar; as outras, que tivessem optado pelo 1.º CEB, poderiam, eventualmente, visitar dados do estágio na Educação Pré-Escolar que lhes permitissem mudar a opção, perante a situação de emergência. De qualquer forma, certamente, o número de estudantes que estaria sem dados recolhidos seria, com certeza, menor.

Além disso, percebemos que muitos agrupamentos de escolas não estão preparados para um ensino à distância, maioritariamente por duas razões. Em primeiro lugar, não dispõem de recursos físicos tecnológicos adequados e, em segundo lugar, muitos docentes não se sentem preparados para este tipo de trabalho (Almeida, 2018). Desta forma, trata-se de um sinal claro para as instituições responsáveis por cursos de Educação e Formação de Professores de que é necessário continuar a investir na importância dos recursos educativos digitais, não só na formação inicial, mas também na formação contínua.

Finalizando, esta experiência provou que é também em épocas de dificuldade que surgem oportunidades de mudança e, no caso particular da nossa instituição, tratou-se do momento oportuno para alterar o modelo de Mestrado, possibilitando aos alunos, já no ano letivo 2020-2021, realizar a recolha de dados no contexto da Educação Pré-Escolar ou no 1.º CEB.

## REFERÊNCIAS

ALLAN, S. L. *Borderlands of Possibility: Exploring the Construction of Professional Identity with Intern Teachers*. In *Education*, 23(1), 2-25, 2017.

ALMEIDA, P. *Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo*. Invest. Práticas, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 4-21, mar. 2018. Disponível em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722018000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722018000100002&lng=pt&nrm=iso). Acedido em 29 out. 2020. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v8i1.124>.

BENDL, S., VOŇKOVÁ, H., & ZVÍROTSKÝ, M. **Impact of the Bologna process two-cycle implementation on teacher education in the Czech Republic.** *Pedagogická orientace*, 23(6), 767-785, 2013.

CASTRO, C. **A utilização de recursos educativos digitais no processo de ensinar e aprender: Práticas dos Professores e perspetivas dos especialistas.** Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2014.

CORREA, J. M., MARTÍNEZ-ARBELAIZ, A., & GUTIERREZ, L. P. **Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity.** *Educational Review*, 66(4), 447-464, 2014. doi: 10.1080/00131911.2013.800956

FLORES, M. A., & FERREIRA, F. I. **Education and child poverty in times of austerity in Portugal: implications for teachers and teacher education.** *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 404-416, 2016 doi: 10.1080/02607476.2016.1215549

GRAÇA, A. **A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza.** In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-65). Porto: FADEUP, 2014.

GUJJAR, A. A., BAJWA, N. U., SHAHEEN, G., & SAIFI, S. **Importance of Practicum in Teacher Training Programme - A Need of the Hour.** *Language in India*, 11(1), 125-141, 2011.

HARRIS, R. **Learning how to be a teacher - Lessons the government needs to learn.** *Prospero*, 17(3), 28-33, 2011.

IZA, D. F. V., & NETO, S. D. S. **Por uma revolução na prática de ensino: O estágio curricular supervisionado.** Curitiba, Brasil: CRV, 2015.

LANGE, J., & LANGE-BURROUGHS, S. **Learning to be a teacher.** London: Sage Publications Inc, 2018.

LEITE, C., FERNANDES, P., & SOUSA-PEREIRA, F. **Post-bologna policies for teacher education in Portugal: Tensions in building professional identities.** *Profesorado*, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 181-201, 2017.

LOPO, T. T. **Between two legal regimes, what has changed in the curriculum of initial teacher education in Portugal?** *Education Policy Analysis Archives*, 24(7), 1-20, 2016. doi: 10.14507/epaa.24.2215

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores.** Aveiro: UA, 2018.

MOLEND, M. (2008). **Creating.** In A. Januszewski, *Educational Technology. A definition with commentary.* (pp. 81-139). Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

MOURAZ, A., LEITE, C., & FERNANDES, P. **A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes.** *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 189-209, 2012. doi: 10.14195/1647-8614\_46\_2\_10

ONOFRE, M., & MARTINS, M. J. **Elementos para a qualificação das práticas de supervisão pedagógica nos estágios pedagógicos.** In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional da (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 297-310). Porto: FADEUP, 2014.

ORSMOND, P., & MERRY, S. **Tutors' assessment practices and students' situated learning in higher education: Chalk and cheese.** *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(2), 289-303, 2017. doi:10.1080/02602938.2015.1103366.

RAMOS, J. (Coord.) *et al.* **Portal das Escolas– Recursos Educativos Digitais para Portugal: Estudo Estratégico.** Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação (GEPE), Lisboa, 2010.

RAMOS, J., Teodoro, V., Ferreira, F. **Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática.** *Cadernos SACAUSEF VII*, pp. 11-34. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2011, disponível em <http://www.crie.minedu.pt/index.php?section=402&module=navigationmodule>

ROLDÃO, M. **Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.** *Noesis*, 71, 24-29, 2007.

SANTOS, M. G., OLSHER, D., & ABEYWICKRAMA, P. **Charting Our Course: Why the Practicum Continues to Matter to Us in TESOL.** *CATESOL Journal*, 27(2), 89-100, 2015.

SHERIDAN, L., & YOUNG, M. **Genuine conversation: the enabler in good mentoring of pre-service teachers.** *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(6), 658-673, 2017. doi: 10.1080/13540602.2016.1218327

SINNER, A. **Negotiating spaces: the in-betweenness of becoming a teacher.** *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(1), 23-37, 2010. doi: 10.1080/13598660903474171

VELZEN, C. V., BEZZINA, C., & LORIST, P. **Partnerships between schools and teacher education institutes.** In A. Swennen & M. v. d. Klíng (Eds.), **Becoming a teacher educator - Theory and practice for teacher educators** (pp. 59-74). Heerlen: Springer, 2009.

## Legislação

PORTUGAL. Despacho n.º 9709/2015. Duração, áreas científicas, créditos que devem ser reunidos para obtenção do grau e plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. *Diário da República*, 2.ª série – N.º165-25 de agosto de 2015.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República*, 1.ª série-N.º 92-14 de maio de 2014, pp. 2819-2828.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º14-G/2020. Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19. *Diário da República* n.º 72/2020, 2º Suplemento, Série I de 2020-04-13, pp. 86-(9) a 86-(19).

# CAPÍTULO 7

## A PRODUÇÃO DE DIÁRIOS DE CAMPO EM UM CURSO TÉCNICO AGROPECUÁRIO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DO ISD

*Data de aceite: 04/01/2021*

**Valdení Venceslau Bevenuto**

Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Unidade Acadêmica de Garanhuns  
UFRPE/UAG

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo realizado com diários de campo de estudantes do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em agroecologia – Forma Subsequente, em regime de Alternância, produzidos, no âmbito da disciplina Português Instrumental. Os estudantes em questão ingressaram no Curso através de uma segunda chamada. O Curso é ofertado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Campus Serra Talhada, com o Tempo-Escola realizado na Estação de Pesquisa de Ibimirim-Pe. A disciplina Português Instrumental fez parte da matriz curricular do Curso, oferecida na primeira parte do Primeiro Módulo do Tempo-Escola, no período letivo de 2019, mas que, para os estudantes que ingressaram na segunda chamada, foi ofertada no final de 2020 e, por causa da pandemia provocada pelo vírus Sars-Cov2, ocorreu de forma síncrona e assíncrona por aplicativos de software para videoconferência e por aplicativos de bate-papos. Para a análise dos textos escritos, foi feito o uso do método de análise de texto proposto pelos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD. Os resultados revelaram que os textos produzidos pelos estudantes do Curso têm características próprias do gênero

de texto diário, mas fogem das especificidades sugeridas por Falkembac (1987) para serem considerados diários de campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros de texto; Interacionismo Sociodiscursivo; Diários de campo.

**ABSTRACT:** This article aims to present a study carried out with field diaries of students of the Technical Course in Agriculture with Emphasis on agroecology - Subsequent Form, in Alternation regime, produced, within the scope of the Portuguese Instrumental discipline. The students in question entered the Course through a second call. The Course is offered by the Federal Rural University of Pernambuco - UFRPE, Campus Serra Talhada, with School Time held at the Ibimirim-Pe Research Station. The Portuguese Instrumental discipline was part of the curriculum of the Course, offered in the first part of the First Module of School Time, in the 2019 term, but which, for students who entered the second call, was offered at the end of 2020 and, because of the pandemic caused by the Sars-Cov2 virus, it occurred synchronously and asynchronously by software applications for videoconferencing and chat applications. For the analysis of written texts, the text analysis method proposed by the studies of Sociodiscursive Interactionism - ISD was used. The results revealed that the texts produced by the students of the Course have characteristics specific to the genre of daily text, but they escape the specificities suggested by Falkembac (1987) to be considered field diaries.

**KEYWORDS:** Text genres; Sociodiscursive interactionism; Field diaries.

## 1 | INTRODUÇÃO

A necessidade e urgência do ato de registrar não é particular desse momento atual em que se tornou lugar comum dizer “é por causa da pandemia do novo coronavírus”. A sociedade vem se transformando mais ainda nestes últimos tempos, tempos bem recentes, e o nosso olhar sobre a realidade do planeta passou a ser revisto. No entanto, a forma de registrar essa realidade é um passo importante para o caminho que queremos seguir, pois o registro é fundamental para a revisitação e para a reflexão sobre as ações realizadas.

Em um olhar bastante amplo sobre o diarismo durante o período de distanciamento social provocado pela pandemia do vírus Sars-Cov2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2), podemos enxergar uma grande propagação de produções textuais diaristas ou cyberdiaristas como forma de registro da vida. Para o contexto educacional e de Ensino, em que as aulas estão se dando de forma síncrona e assíncrona (por aplicativos de celular, programas de computador, rádio, televisão, etc), não raros os casos em que o diarismo faz parte do processo didático e pedagógico. De certo modo o que vem contribuindo para essa propagação é a associação da criação diarista ao intimismo, ao isolamento e à sua capacidade de ajudar na reflexão da realidade. A reflexão da realidade associada ao ato político pode constituir a base para a construção de uma consciência crítica (PINTO, 2014), e o diário de campo pode ser essa conexão.

O diário de campo faz parte de algumas metodologias que têm como princípio a investigação, por exemplo, a pesquisa-ação. Combinar esse tipo de metodologia com outras técnicas de investigação pode contribuir no aprofundamento das buscas de informações (FALKEMBACH, 1987). Pela dimensão social e participativa, o diário de campo constitui um instrumento importante de registro de ações, inclusive para o estudo e a pesquisa. Parece que pelo caráter simplificador da reflexão coletiva das ações, o diário de campo é um instrumento também usado no terreno da Educação Popular.

A admissão de um tipo de método é também a admissão de uma concepção de mundo (PINTO, 2014). Não por acaso, alguns movimentos sociais assumem as metodologias de investigação-ação para superar os limites em torno da elaboração teórica e conceitual na Educação Popular, indicados por Falkembach (1987), são eles: ativismo, falta de uma clareza de projeto político que norteie as práticas e o despreparo de educadores e outros setores populares no enfrentamento da produção do paradigma científico que perpassa o projeto político e vivência de uma metodologia que dê a possibilidade de elaboração teórica que oriente as ações.

No contexto da articulação entre a ação política guiada na luta pelos direitos dos camponesas e das camponesas e a luta por uma educação formal de qualidade, os cursos técnicos, como os do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, têm ajudado às organizações sociais do campo e seus sujeitos a pensar em melhores formas de viver do e no campo.

Assim nasceu o Curso Técnico Agropecuário com Ênfase em Agroecologia. O Curso iniciou em 2019 e tem regime de Alternância. É promovido pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Campus Serra Talhada, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – PRONERA/INCRA, em parceria com as organizações sociais do campo, entre elas estão o MST (Movimento Sem Terra), a CPT (Comissão Pastoral da Terra) e a Articulação Quilombola. O Curso ocorre no formato da Pedagogia da Alternância, uma metodologia recente, criada durante o século 20, trazida para o Brasil das terras francesas por missionários católicos com o objetivo de ajudar na vida de estudo dos estudantes do campo. Basicamente, os estudantes quando deixam o período escolar para retornar às suas residências e comunidades passam a desenvolver projetos de atividades relacionadas ao curso com técnicas que aprenderam e que estão estudando.

A pesquisa que queremos desenvolver, neste artigo, está inserida nesse contexto e tem como objetivo apresentar o estudo sobre diários de campo de estudantes do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em agroecologia, produzidos, no âmbito da disciplina Português Instrumental. O questionamento central do nosso trabalho é: As produções textuais dos estudantes ilustram características do gênero diário de campo?

Os estudantes em questão ingressaram no Curso através de uma segunda chamada, com o Tempo-Escola realizado na Estação de Pesquisa de Ibirimir-PE junto aos demais estudantes da primeira chamada. A disciplina Português Instrumental faz parte da matriz curricular do Curso, oferecida na Primeira Parte do Primeiro Módulo do Tempo-Escola, no período letivo de 2019, mas que, para os estudantes que ingressaram na segunda chamada, foi ofertada no final de 2020 e, por causa da pandemia provocada pelo vírus Sars-Cov2, ocorreu de forma síncrona e assíncrona por aplicativos de software para videoconferência e por aplicativos de bate-papos.

Um estudo realizado por Strinquer (2014), sobre o método de análise de texto desenvolvido pelo ISD, nos abriu a porta para pensar a organização deste trabalho que aqui queremos realizar, podendo ser encontrado o talho da pesquisa da autora (2014) durante todo o trajeto.

O nosso estudo segue um caminho que partiu de conversas com os estudantes da segunda chamada, na Disciplina Português Instrumental, e das amostras dos diários de campo desses estudantes.

A introdução, a que estamos agora, cumpre o papel de engrenagem ao que iremos encontrar nas seções seguintes que, em resumo, irão tratar do gênero de texto diário e o método de análise de texto do ISD, dos procedimentos metodológicos adotados e a análise propriamente dita dos diários de campo dos estudantes.

## 21 O GÊNERO DE TEXTO DIÁRIO E O MÉTODO DE ANÁLISE DE TEXTO DO ISD

“Hoje sei que transformar sua vida em narrativa é simplesmente viver. Somos homens-narrativas” (LEJEUNE, 2014, p. 86). Ser de experiências é uma condição para sermos homens-narrativas. Assumir a vivência diária da realidade é o compromisso que devemos ter ao sermos homens-narrativas.

Alguns de nós, homens-narrativas e mulheres-narrativas, costumamos relatar o dia a dia em diários, como “uma maneira possível de viver ou de acompanhar um momento da vida” (ibid, p. 302). Uma pessoa não interrompe sua história quando passa a registrá-la, ao contrário, mergulha em sua vida. O diário cumpre bem essa função de fazer a pessoa mergulhar na própria vida, enquanto homens-narrativas e mulheres-narrativas.

As rotinas foram modificadas neste período de isolamento social provocado pelo vírus Sars-Cov2: as relações interpessoais, as vivências coletivas e comunitárias e, fora da escola, passamos a vivenciar o ensino remoto. Essa nova realidade nos levou a reinvenção de nós mesmos, enquanto homens-narrativas e mulheres-narrativas. O registro em diário, o que era pouco usual para alguns, tornou-se signo de vivência. Para a dinâmica escolar, o diário está sendo uma forma significativa de acompanhar o desempenho de estudantes ou realizar atividades interativas que trabalhem as competências de escrita e de leitura. As formas encontradas variam para manter o diário: às vezes, o suporte é um caderno ou a tela de computador, outras vezes, apenas uma folha avulsa, o que pode influenciar no sentido do texto (MARCUSCHI, 2003).

Alguns gêneros circulam com mais força na sociedade como formas de organizar a vida social, outros são característicos de certas esferas sociais, como os de cunho técnico-científico, mas há gênero de texto que surge apenas por prazer (MARCUSCHI, 2011, p. 30). Considerando os gêneros de texto “rotinas sociais de nosso dia a dia” (ibid, p. 18), o diário, enquanto gênero de texto, pode ser relativamente formulaico (ex. diário pessoal) e também pode ser não tão recorrente (Diário Técnico de Enfermagem). Essa perspectiva conduz à compreensão de que a ideia do diarismo está associado somente à esfera do intimismo tem suas inexistências. O diário de campo, por exemplo, na prática de assistência social, dentro da dimensão da competência técnico-operativa, pode ser um instrumento usado no processo de intervenção e de apreensão da realidade social.

Diário de campo é uma forma de registrar as observações que são realizadas no momento de uma atividade de campo, desmistificando o que é observado. Ou ainda:

O diário de campo consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios. É um documento que apresenta um caráter descritivo – analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. (LEWGOY, ARRUDA, 2004, p. 123-124)

O surgimento deste instrumento está ligado às Ciências Sociais. As pesquisas que o têm como parte de seu método buscam entender o cenário estudado através de notas realizadas por uma observação ativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas podem ser compostas de forma descritiva, com a finalidade de apreender verbalmente uma imagem, ou de forma reflexiva, trazendo as reflexões do pesquisador. Falkembach (1987) sugere o uso de datas nas observações, com local e hora. Sobre a estrutura organizativa do diário de campo, a autora (1987) sugere três partes: a descrição; a interpretação do que foi observado; o registro das conclusões preliminares. Essa ideia podemos associar às características do método investigativo proposto por Pinto (2014): descritivo, refere-se à captação das informações; analítico-redutivo, momento de entendimento das concepções estabelecidas; e, histórico-genético, referente à procura da origem histórica da realidade.

Quando nos propomos a refletir sobre diário de campo, estamos nos abrindo para entrar na complexidade dos gêneros de texto. Desse modo o que temos que fazer é tomar uma direção e caminhar. Sendo assim, a direção que resolvemos tomar começa no primeiro passo em assumir os textos como produto da linguagem que está em um constante funcionamento nas formações sociais (BRONCKART, 2012, p. 137). Esse permanente funcionamento nas formações sociais, que faz parte da constituição de uma comunidade verbal, se dá por causa “de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis, justificando-se que sejam chamados de **gêneros de texto**” (ibid, p. 137, grifo do autor). E é por isso, também, que assumimos a nomenclatura gênero de texto, considerando a noção “espécies de textos” que “designa todo conjunto de textos que apresentam características comuns” (ibid, p. 72). Contudo, trata-se de uma escolha refletida, não se tratando simplesmente de uma questão terminológica.

Assumimos essa perspectiva entrando nas reflexões advindas do ISD. Essa linha de estudos se deu a partir de pesquisadores que levam o nome Grupo de Genebra, tendo à frente Jean-Paul Bronckart, nascido na Bélgica em 1946. Esse grupo focou-se, por muito tempo, em estudar, entre outras questões, a organização e o funcionamento de textos. Dentro desse estudo, estavam os procedimentos de elaboração de um modelo da organização estrutural e do funcionamento dos mais diversos textos a partir dos estudos da língua francesa, o que derivou no método de análise de textos.

Esse método, que tem como objetivo conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização, não ficou só na análise da língua francesa, logo foi aplicado também em outras línguas, o que precisou pensar em procedimentos mais abrangentes.

As concepções de Bakhtin (2003), que considera os gêneros discursivos enunciados relativamente estável, e Bakhtin/Volochinov (2006), em que a análise de um texto tem de partir da observação da dimensão ativa e prática das condutas humanas para em seguida chegar as condutas verbais, levaram Bronckart (2012) se estabelecer nos estudos da

forma de organização dos signos no interior de um gênero de texto. Partindo, primeiro, das condições de produção, ou seja, do “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (ibid, p. 93) e, em seguida, chegar à infraestrutura textual, que é constituída pela mobilização de três planos: o plano geral do texto, o tipo de discurso e o tipo de sequência.

Operações	Níveis da Análise
1) Mobilização de representações sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- contexto físico da ação;</li> <li>- o contexto sociossubjetivo;</li> <li>- conhecimento de mundo que podem ser verbalizados;</li> </ul> 2) Adoção do gênero.	1) Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor: <ul style="list-style-type: none"> <li>- o contexto físico da ação;</li> <li>- o contexto sociossubjetivo;</li> <li>- conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados;</li> </ul> 2) Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão.
3) Gerenciamento da infraestrutura textual 3.1) Escolha dos tipos de discurso; 3.2) Seleção e organização global e local dos conteúdos.	3) Análise da infraestrutura textual <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1) Identificação dos tipos de discurso e de sua articulação;</li> <li>3.2) Identificação do plano global do texto e dos tipos de sequências;</li> </ul>
4) Textualização <ul style="list-style-type: none"> <li>4.1) Estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados, orações;</li> <li>4.2) Estabelecimento de um posicionamento enunciativo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- gerenciamento de vozes;</li> <li>- expressão de modalizações;</li> </ul> </li> </ul> 5) Construção de enunciados;           6) Seleção de itens lexicais	4) Identificação dos mecanismos de textualização; <ul style="list-style-type: none"> <li>4.1) da conexão e da coesão nominal e verbal;</li> <li>4.2) de mecanismos enunciativos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- de inserção de vozes;</li> <li>- das modalizações.</li> </ul> </li> </ul>

QUADRO 01: Operações e níveis de análise de Bronckart

Fonte: Machado (2005, p. 254).

Para Bronckart (2012, p. 80, grifo do autor) “todo texto empírico é objeto de um procedimento de **observação**”, sendo que, afirma o autor (2012, p. 81, grifo do autor), “cada texto é submetido a um **recorte**”. Dito isso, nos pomos, à guisa dessa posição, seguir com a análise dos textos dos estudantes, observando os parâmetros dos mundos formais (físico, social e subjetivo/sociossubjetivo) que influenciam na produção textual.

O contexto físico é definido por elementos que envolvem a produção. São eles, segundo Bronckart (ibid, p. 93): 1. O lugar físico em que se dá a produção; 2. A dimensão de tempo em que é realizado a produção do texto; 3. A pessoa ou a máquina que está envolvida fisicamente na produção; 4. A pessoa física que percebe ou recebe o texto.

O contexto sociossubjetivo segue, também, conforme Bronckart (ibid, p. 94), em quatro parâmetros: 1. O lugar social, em que modo de interação o texto é produzido; 2. A posição social da pessoa ou máquina física que está envolvida na produção; 3. A posição social da pessoa física que percebe ou recebe o texto; 4. O objetivo ou os objetivos da interação.

O conteúdo temático ou referente de um texto, para Bronckart (ibid, p.97) trata-se do conjunto das informações que são expostas no conteúdo temático, é analisado dentro do contexto de produção.

“Um texto pode ter como tema objetos ou fenômenos referentes ao mundo físico (por exemplo, a descrição de um animal e de suas condições de vida), pode abordar referentes ao mundo social (por exemplo, discutir os valores em uso num grupo), pode veicular temas de caráter mais subjetivo ou pode ainda combinar temas de dois ou de três desses mundos.” (BRONCKART, 2014, p. 97)

Concebendo a organização de um texto como folhado, Bronckart (ibid, p. 119) expõe que a arquitetura textual é constituída por camadas que se sobrepõem uma à outra: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A infraestrutura geral é a organização mais profunda do texto que se compõe a partir do plano geral do texto (organização do conteúdo temático) que combina os tipos de discursos e as sequências. Os mecanismos de textualização, que para Bronckart (ibid, p. 119) ajudam a marcar a estruturação do conteúdo temático, são três: a conexão, que serve para organizar o plano geral do texto; a coesão nominal, que faz a introdução de temas, personagens e dá base para a referenciação textual; coesão verbal, refere-se aos tempos verbais que asseguram a organização temporal dos fatos ou ações. Já os mecanismos enunciativos estão presentes por meio de: vozes no texto e modalizadores. As vozes podem ser: do autor empírico, sociais ou de personagens e instituições.

Quanto a questão das sequências, Bronckart (ibid, p. 218) afirma se tratarem de “modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos dispõem”. Essa afirmação toma como base os estudos de Adam (1990 *apud* BRONCKART, 2009, p. 218), apresentando, assim, as cinco sequências:

Sequências textuais	Definição
Narrativa	A organização é sustentada por um processo de intriga (tendo uma ordem obrigatória de uma situação inicial, complicação, ações, resolução, final)
Descritiva	Comporta três fases – a ancoragem, a aspectualização e o relacionamento. Na ancoragem o tema da descrição é mais assinalado, geralmente por um tema-título. Na aspectualização, os diversos aspectos do tema-título são enumerados. Na fase de relacionamento, os elementos descritivos são assinalados a outros.
Argumentativa	Seu raciocínio implica a existência de uma tese, apresentando dados novos que serão objetos de um processo de inferência que orienta uma conclusão. A argumentativa apresenta quatro fases: premissas, argumentos, contra-argumentos e conclusão.

Explicativa	Origina-se na constatação de um fenômeno incontestável e comporta quatro fases; constatação inicial, problematização, resolução, conclusão-avaliativa.
Dialogal	Apresenta a particularidade de se concretizar apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados. Essa sequência apresenta três fases: abertura, transacional e encerramento.

QUADRO 02: sequências textuais

Fonte: Adam (1990 apud BRONCKART, 2009, p. 218)

As sequências textuais são importantes e necessárias para dar sentido ao texto e oferecem dinamicidade ao desenvolvimento da interatividade no imo do gênero de texto.

### 3 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nosso fazer metodológico levou em conta os pressupostos do ISD, como já nos posicionamos nas seções anteriores. E é a partir dele que analisaremos nosso *corpus*. Daí que os níveis de análise do ISD nos ajudaram nas apreciações das produções textuais do estudantes do Curso.

A produção dos diários de campo se deu no âmbito da disciplina Português Instrumental, do Curso Técnico Agropecuário com Ênfase em Agroecologia. Matriculados na disciplina, haviam cinco estudantes, três produziram diários de campo. Tal disciplina foi ofertada para todos de forma presencial na Estação de Pesquisa, em Ibirimir-PE, no Primeiro Módulo, mas para os estudantes que ingressaram na segunda chamada, foi ofertada de forma remota.

A média da idade é de 20 anos. São estudantes que moram no campo (zona rural), em área de assentamento da Reforma Agrária. Os nomes reais foram trocados por Diários. São dois homens (Diário 01 e Diário 02) e uma mulher (Diário 03). A entrega da produção final foi via aplicativo de mensagens e e-mail, em imagem ou texto em formato editável no Word. Algumas outras informações foram extraídas de documentos disponíveis pela coordenação do Curso e de conversas com os estudantes.

### 4 I ESTUDO E ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE CAMPO DOS ESTUDANTES

Partindo da proposta do ISD, iremos analisar inicialmente as condições de produção dos três diários de campo que os organizamos de forma sintética em quadro-resumo:

<b>Parâmetro do mundo físico</b>	<b>Descrição</b>		
Emissor físico	Diário 01	Diário 02	Diário 03
Conteúdo temático	Em relação ao tema da escrita do diário de campo está relacionado com as atividades pessoais do dia a dia (conserto de celular e notebook) e agropecuárias (cuidar de animais, resolver pendências do Cadastro Ambiental Rural - CAR)	O tema da escrita do diário de campo se relaciona com: visita às famílias e à produção e cultivo das plantações de um assentamento.	O tema da escrita do diário de campo se refere a: atividades pessoais (pegar documento na antiga escola, fazer caminhada, fazer compras e ajudar a mãe nos afazeres domésticos) e agropecuárias (ajudar nos cuidados com as plantas e os animais).
Emissores sociais (papel social do emissor)	Estudantes que ingressaram no Curso Técnico Agropecuário com Ênfase em Agroecologia pelo PRONERA e que são acompanhados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST.		
Receptor físico	Professor da Disciplina Português Instrumental		
Receptor social (papel social do receptor)	Professor formado em Letras, com Especialização e Mestrado na área. Representante da CPT – Comissão Pastoral da Terra – que está no contrato de parceria com a UFRPE na realização do Curso. Professor-Pesquisador. Bolsista da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.		
Lugar físico da produção	A casa do estudante, o campo (roçado).		
Momento de produção	05 estudantes estavam inscritos na disciplina, apenas 04 participaram. Dos 04, somente 03 produziram o diário de campo solicitado pelo professor da disciplina Português Instrumental, embora seja uma orientação do Curso que os estudantes façam registros de suas atividades no tempo-comunidade. As aulas se deram de forma remota. Os estudantes se encontram em isolamento social por causa da pandemia. O início da escrita do diário de campo se deu a partir da última aula da disciplina Português Instrumental. As produções textuais deveriam registrar as atividades de campo realizadas durante o período de uma semana. Um estudante digitou seu diário e enviou em formato editável em Word ao professor, os outros dois escreveram em papel ofício e folha de caderno, depois enviaram a imagem do diário de campo ao professor.		
Formação social da qual participa a interação	A produção do diário de campo é inscrita na esfera acadêmica/escolar		
Objetivo da interação	O objetivo da atividade é fazer o registro das atividades realizadas durante a etapa tempo-comunidade na dinâmica da pedagogia da alternância.		

Quadro 03: Contexto de produção dos diários de campo

Fonte: o autor (2020)

Os estudantes, no ato da produção dos diários de campo, acionaram essas características do quadro 03, o que nos orientou no entendimento das condições em que os estudantes foram submetidos. Sabemos que as condições de produção de texto variam, e essa variação afeta a construção dos sentidos que surgem da ação interlocutiva.

Os estudantes se encontram em isolamento social em suas comunidades (assentamentos) e devem cumprir uma série de recomendações das autoridades sanitárias

e dos profissionais de saúde. Fora do ambiente presencial de sala de aula e inseridos no mundo digitalizado, tiveram que produzir os textos e enviar ao professor da disciplina que os orientou através de aplicativos de software para videoconferência e por aplicativos de bate-papos. Pode ser que essa nova realidade tenha ajudado na egressão do modo mecânico que alguns tipos de produção estão fadados quando produzidos em sala de aula e dado um novo direcionamento aos diários de campo produzidos a ser um real ato social de interlocução, até porque os diários de campo costumam não ser produzidos em sala de aula, como as ditas redações escolares.

Sobre a arquitetura textual dos diários de campo dos estudantes, verificamos, no âmbito do plano geral: a presença de título no Diário 01 (*Diário de Campo*), no Diário 02 (*Diário de práticas do dia de campo*), no Diário 03 (*Diário de Campo – é importante para que o produtor rural/técnicos e demais pessoas envolvidas no campo possam ter mais controle e organização de suas práticas*) e o desenvolvimento das escritas, estruturadas de forma diferente em cada diário. Se o Diário 01 e 03 fazem uso de paragrafação (marcada por um espaçamento entre linhas maior do que o espaço criado no mesmo parágrafo), o Diário 02 organiza as informações em formato de tabela, algo não comum em produções diaristas quando são escritas em papéis. O Diário 03, mesmo sendo um texto escrito à mão, segue a estrutura do Diário 01, com a diferença de que a datação tem um afastamento ou isolamento do resto do corpo do texto, isto é, não segue na mesma linha da datação.

O Diário 01 é aquele que podemos chamar, conforme Lejeune (2014, p. 370) de cyberdiaristas, bem presente nos tempos atuais, embora Lejeune (2014, p. 370) afirme que “são ainda uma ínfima minoria”. Os cyberdiaristas fazem uso do computador como suporte. O Diário 01 tem o computador como papel importante na produção de seu texto, fazendo-o possuir, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 174), “características distintivas adicionais”, neste caso em questão, trabalhando em sua forma organizacional e na arrumação do texto na tela do computador.

Seguiremos aqui conforme sugere Falkembac (1987) quanto a organização do diário de campo. A parte da descrição no Diário 01 ocorre logo após a datação, fundamental em textos diaristas, bem mais especificada do que no Diário 02. No Diário 02 a descrição vem abaixo da datação e não tão especificada como no Diário 01. Já no Diário 03, a datação vem bem especificada e isolada do corpo do texto, e mesmo com uma seta (na maioria) após a datação indicando que o texto continuaria em seguida, a descrição é posta abaixo.

A parte da interpretação do que foi observado pelos estudantes, nos três diários, não ocorre e nem estabelece as relações entre os fatos e as consequências. No Diário 03, o que é posto no título, pela posição e a forma que se encontra no texto, assume uma função de subtítulo (*é importante para que o produtor rural/técnicos e demais pessoas envolvidas no campo possam ter mais controle e organização de suas práticas*), mas poderia ter sentido de interpretação ou nota explicativa, pois parece mais uma explicação da importância do uso de um diário de campo. O registro das conclusões, nos três diários

de campo, restringe ao relato dos imprevistos ou de alguma impressão pessoal sobre uma pessoa, aproximando-se das características do diário pessoal.

Essas categorias sugeridas por Falkembac (1987) não devem ser absolutamente rigorosas, algumas condições dessas podem muito bem não serem preenchidas. Há diários de campo em que aparecem apenas o que foi observado e as impressões pessoais.

Os resultados das análises sobre o plano geral dos três diários de campo apresentamos sinteticamente na tabela seguinte, levando em consideração os dez dias do Diário 01, cinco dias escritos do Diário 02 e os sete dias do Diário 03.

Escritas	Organização	1º. Dia	2º. Dia	3º. Dia	4º. Dia	5º. Dia	6º. Dia	7º. Dia	8º. Dia	9º. Dia	10º. Dia
Diário 01	Descrição	Tive que voltar a casa da cliente Maria d***** para pegar o número da escritura do terre da mesma, para concluir seu CAR	Acabei de ser informado que minha presença se faz necessária em um***** em Conceição na PB às 02:00pm, a viagem é urgente, conversei com meu amigo Renam a respeito da entrega do CAR, ele se prontificou a fazer a entrega do mesmo. Posso então seguir viagem.	Meu celular quase explodiu em minhas mão agora a pouco, mas não posso retornar, sigo viagem normalmente	Acabei de chegar em casa, meu pai começou me perguntar onde eu tinha ido e por que não atendia o telefone, não falei pra ele onde tinha ido, mais expliquei o motivo de não atender o celular, ele me deu sermão por não falar onde estava mais teve de se conformar com o meu silêncio.	Estou um pouco entediado! E plena madrugada e eu não consigo dormir, então vou pra oficina. Desmontei uma bateria velha de notebook e montei um carregador portátil de celular.	Acabei de mandar meu celular para o concerto, terei de aguardar até sexta para pega-lo.	Mais cedo minha irmã trouxe a máquina de lavar da minha mãe para que eu concertasse, ao abrir a mesma notei que o capacitor estava danificado, terei de r a cidade comprar um novo para fazer a substituição.	Minha vizinha me chamou para dar uma olhada no computador dela que estava muito lento, ao chegar lá constatei que o mesmo estava com um simples vírus, realizei a instalação de um antivírus seguido de uma varredura, e constato que o problema foi resolvido.	Estou entediado, passei o dia vendo filmes, são quase 10:30 e apesar de so ter dormido 3hrs nos últimos 5 dias eu não sinto sono.	Fui com meu irmão buscar uns animais que não vinham para casa a quase quinze dias, deu um pouco de trabalho trazê-los, estou todo cortado e perfurado pelos ramos das árvores, mais trouxemos todos de volta para o cercado, enquanto estou aqui escrevendo isso minha amiga Aline está tirando alguns espinhos da macambira que estão cravados nas minhas pernas, ela podia ser um pouco mais delicada. Obs.: acho que ela me odeia.
	Interpretação										
	Conclusão										

Diário 02	Descrição	Hoje segunda feira turno visita o assentamento João Pedro Texeira e visita as cazas e famílias que residem no assentamento Percebemos que algumas pessoas têm carências em trabalho. Vimos também que tem 5 famílias que produz e cultiva várias variedades de plantas e verdura o restante são mas pessoas idosas e crianças de menores mas tambem tem jovens entre 15 e 17 anos e outros adultos com 26 e 28 anos.	Na terça hoje podemos conhecer a casa do senhor Damião, ele cultiva duas culturas, são elas goiaba e bananeira. Ele tira a tenda da família dele e da família das plantações. Ele tem um comercio para entregar toda a sua plantação dentro da secretaria de agricultura familiar e entre outras rendas que ele arruma.	Hoje quarta visitamos a casa do José que também planta diversas culturas uma delas é o feijão de agoação e também hortaliças. Dessas plantações e daonde ele tira o sustento da família dele e também tem suas viagens por fora no seu carro vendendo verduras nas portas totalmente orgânicas isso ajuda a renda dele e todos.	Quinta hoje nos visitamos o senhor Ednaldo no seu lote onde ele cultiva duas culturas uma com macachera, a outra é mandioca e também tem um começo de plantação de tomate mas tambem já tá bem proveitosa. São as principais fonte de renda da família e o sustento do pasto pra os animais.	Sexta hoje nosso último dia. Tivemos na casa do senhor Edson. Onde ele também cultiva uma grande plantação de banana no seu lote. Trabalha no sítio, na cidade, em plantação e irrigação do patrão, na cidade para alimentar a renda da família e tira da sua plantação também.						
	Interpretação											
	Conclusão											
Diário 03	Descrição	Dia em que eu fui até a cidade na minha antiga escola, pegar um documento com o meu pai, chegando, nós a tarde regamos algumas plantações e água para alguns animais.	Meu pai deu remédio a alguns garrotes, contra carrapato, e eu ajudei ele a conduzir uns animais do cercado a pista, e de volta para o cercado.	Na quinta, eu mudei umas plantas, ajudei minha mãe a alimentar os porcos, dar banho neles, ou seja, manejá-los, mas a tarde nós fizemos uma caminhada de leve.	Acordei cedinho, ajudei minha mãe com os animais novamente, e depois viemos para a feira na cidade, resolver algumas coisas e fazer as compras.	Dia que dei uma ajuda para meu tio que estava fazendo um cercado para os animais dele, ajudei ele em amarar os sacos e juntar a ração para enchê-lo, e ele ficou agradecido.	No domingo havia combinado com minha mãe para varrer o terreiro cedinho eu ajudei ela, depois arrumamos a casa e o almoço, depois descansamos.	Acordei mais cedo e ajudei minha mãe a fazer o café da manhã. Fomos até a cidade, no cemitério acender velas por ser dia de finados, quando chegamos nós descansamos.				
	Interpretação											
	Conclusão											

Quadro 04: Transcrição das partes dos diários de campo

Fonte: o autor (2020)

Lejeune (2014, p.299) afirma que diário é “uma série de vestígios datados”. Contudo, ainda que a data seja o alicerce do diário, não seria só isso que o caracteriza como diário, outras características, tais como a destinação, o conteúdo e a forma, devem ser consideradas (LEJEUNE, 2014). Porém, “nenhuma forma é imposta, nenhum conteúdo é obrigatório. É livre. A própria palavra diário é simples” (ibid, p. 327), porque quanto mais livre, mais espontânea será a escrita.

Atribuída essa característica primeira do diário, poderíamos assumir, de antemão, que os textos dos estudantes em questão se referem ao gênero de texto diário. Todavia, para o ISD os gêneros de texto contêm propriedades prototípicas (enunciativas, contextuais, discursivas e linguísticas) e são o fruto das práticas das linguagens das gerações passadas

e hodiernas e estão em perpétuo movimento (BRONCKART, 2012), movimentos que os conduzem a uma sempre e atual transformação.

O gênero de texto que denominamos de diário apresenta ancoragem diferente que depende de seu propósito comunicativo, que pode ser, por exemplo, a pesquisa, como é o caso do diário de campo. Daí que temos o diário de campo como um subgênero do gênero de texto diário.

Para a produção de seus textos, os estudantes do Curso podem ter recorrido ao que Bronckart (2012) denomina de arquitexto, um registro mental dos protótipos abstratos de gêneros de texto guardados na mente. Em Resumo, a produção desses diários de campo só foi possível dessa forma, porque os estudantes conheciam algum modelo, mesmo residindo no campo (zona rural). Para Lejeune (2014), o diário é uma prática menos presente no universo rural. Também, como é pré-requisito de que os estudantes para ingressarem no Curso precisam ter concluído o Ensino Médio, suponhamos que, em algum momento de seus estudos, esses estudantes tiveram o contato com o gênero de texto diário, ou em algum momento de sua vida na militância no MST fizeram uso ou tiveram conhecimento desse tipo de gênero de texto, ou ainda, seguiram de algum modo a orientação do professor da disciplina Português Instrumental.

O que não podemos, de fato, negar é que os textos dos estudantes seguem à uma organização, segundo Bakhtin (2003), “relativamente estável”, ou seja, obedece à estruturação do gênero de texto diário.

Nos diários de campo em estudo, neste trabalho, encontramos o uso da linguagem informal, às vezes em transgressão à norma culta. Encontramos, também, uso de recursos linguístico-discursivos, paralinguísticos, gráfico-visuais utilizados pelos estudantes que exprimem as vivências comuns, dando originalidade aos textos. Quanto aos recursos linguístico-discursivos que marcam a interação:

Diário 01	<ul style="list-style-type: none"><li>- A presença de formas verbais em 1ª pessoa. Ex.: tive, acabei, conversei, posso, sigo, falei, estou, terei, notei, estou.</li><li>- O uso de pronomes pessoais de posse. Ex.: minha, meu.</li><li>- O uso de expressões que indicam tempo e espaço. Ex.: mais cedo, passei o dia, voltar a casa, acabei de chegar, em plena madrugada)</li><li>- Escolhas lexicais e jogos de palavras. Ex.: escritura, terreno, animais, CAR.</li><li>- Ocultação de informação. Ex.: a substituição de algumas palavras pela repetição em sete vezes do asterisco.</li><li>- Uso de nota explicativa ou observação no final do texto. Ex.: Acho que ela me odeia.</li></ul>
-----------	--

Diário 02	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A presença de formas verbais em 1ª pessoa. Ex.: “fumo”, percebemos, vimos, podemos, visitamos, tivemos.</li> <li>- O uso de pronomes pessoais de posse. Ex.: nosso.</li> <li>- O uso de expressões que indicam tempo e espaço. Ex.: hoje, segunda feira, terça, quarta, quinta, sexta, visitamos o assentamento, visitamos a casa, trabalhamos no sítio)</li> <li>- Escolhas lexicais e jogos de palavras. Ex.: visita, cultivo, planta, culturas, plantação.</li> </ul>
Diário 03	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A presença de formas verbais em 1ª pessoa. Ex.: fui, ajudei, mudei, fizemos, regamos, acabei, acordei, fomos.</li> <li>- O uso de pronomes pessoais de posse. Ex.: minha, meu.</li> <li>- Escolhas lexicais e jogos de palavras. Ex.: documento, plantações, alimentar, porcos, cercado, ração, saco.</li> <li>- O uso de expressões que indicam tempo e espaço. Ex.: dia, quinta, cedinho, no domingo, mais cedo, fui até a cidade, viemos para a feira na cidade, fomos até a cidade)</li> </ul>

Quadro 04: Marcação da interação - recursos linguístico-discursivos

Fonte: o autor (2020)

A morfologia dos verbos, nas produções dos três diários de campo, indica uma primeira pessoa do discurso, predominante a forma singular no Diário 01 e Diário 03, embora algumas vezes sendo encontrado a forma pluralizada, no tempo pretérito perfeito do modo indicativo. Essa distribuição de verbo é típica em gêneros de texto da ordem do relatar. O verbo na primeira pessoa do discurso no plural no Diário 02 foi usado como uma forma de indeterminar o sujeito e tornar o texto impessoal, diferente do Diário 01 e Diário 03.

A vivência das experiências é um ponto fundamental no processo da pedagogia da alternância. No Tempo-Comunidade, os estudantes, enquanto homens-narrativas e mulheres-narrativas, procuram pôr em prática em sua comunidade o que aprendem em sala de aula, nestes casos, o que estão aprendendo no formato remoto. O ato de colocar em prática a teoria e o que aprende no Tempo-Escola é somado a outros conhecimentos do históricos de letramento dos estudantes na produção de seus textos.

Para auxiliar na efetivação da mensagem, os estudantes fizeram escolhas lexicais e uso de pronomes possessivos que demonstram familiaridade com o que se relata e que estão inteiramente associados ao contexto de produção.

O uso de dêiticos temporais e espaciais (mais cedo, passei o dia, hoje, segunda feira, terça, quarta, quinta, sexta, cedinho, no domingo, voltar a casa, acabei de chegar, em plena madrugada, visitamos o assentamento, visitamos a casa, trabalhamos no sítio, fui até

a cidade, viemos para a feira na cidade, fomos até a cidade) usados nos três diários ajudam no desenvolvimento do tipo de discurso.

Para os tipos de discurso, assim como os gêneros de texto, como advoga Bronckart (2012), podem ser encontrados modelos disponíveis no interdiscurso da língua que um agente-produtor articula, no momento da produção do texto, podendo adaptá-los ou modificá-los. Esse processo de uso dos tipos de discursos está bem presente nos três diários de campo dos estudantes do Curso em questão.

Nos três diários de campo, o discurso interativo é marcado linguisticamente por referências dêiticas, pelas escolhas das formas verbais e pela progressão dos fatos relatados no segmento dos dias e tem suporte do uso da descrição na organização sequencial do conteúdo temático.

## 5 | CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho buscamos atentar para as características do gênero diário de campo, a partir da análise de três exemplares de estudantes do Curso Técnico de Agroecologia com Ênfase em Agroecologia, produzidos no âmbito da disciplina Português Instrumental.

Outros caminhos poderiam ser adotados pelo pesquisador, mas por uma escolha e opção consciente adentrou nos estudos da análise de textos trazidos pelo ISD. Todavia, os resultados conseguidos é de mérito do método adotado.

É próprio do diário ser uma escrita livre e espontânea. Espontaneidade que expressa vivências e que, às vezes, não bem entendida, leva a uma ideia de que a interatividade é inexistente nos textos, que nada interfere em sua produção.

No estudo, o que consideramos como principal resultado, foi encontrado nos diários de campo dos estudantes características que podemos afirmar que se tratam do gênero de texto diário. Entendemos que os mesmos não produziram textos com todos os elementos suficientes, pelo menos com as categorias sugeridas por Falkembac (1987), para que possamos dizer que se tratam de um diário de campo ou um texto técnico-científico.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN/VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo/SP: Hucitec, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e Educação**, nº 7, Juí: Injuí, 1987.

LEJEUNE, Philippe. **O Pacto Autobiográfico**: De Rousseau à Internet. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEWGOY, A. M. B; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. In: **Revista Texto & Contextos**. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: **Gêneros**: teorias, métodos e debates. J.L. MEURER, A. BONINI & D.A. MOTTA-ROTH, D. (orgs.), 2005.

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Língua, lingüística e literatura, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PINTO, J. B. G. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação**: textos selecionados e apresentados. Belém: UFPA/Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

STRINQUER, M. S. D. **O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo**. Eutomia, Recife, dez. 2014.

# CAPÍTULO 8

## EDUCAÇÃO INFANTIL E AULAS REMOTAS: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA PANDEMIA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 07/12/2020

### Camila Incau

Universidade Virtual do Estado de São Paulo  
(UNIVESP)  
São Paulo-SP  
ID Lattes: 9744635273567624

### Elaine Cristina Ferreira de Oliveira

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho  
Campus SJRP (IBILCE)  
São José do Rio Preto-SP  
ID Lattes: 3279848584785765

### Sirlei Aparecida dos Santos

Universidade Virtual do Estado de São Paulo  
(UNIVESP)  
Teodoro Sampaio-SP  
ID Lattes: 4315173200010159

### Sandra Mara Rogeri Jacomin

Universidade Virtual do Estado de São Paulo  
(UNIVESP)  
Teodoro Sampaio-SP  
ID Lattes: 0804044446861052

**RESUMO:** A presente investigação visa compreender como a Gestão Escolar buscou ampliar a participação de alunos da Educação Infantil no período da pandemia, durante as aulas remotas, em uma escola pública de pequeno porte localizada no interior de São Paulo. Para isso, utilizou-se a literatura renomada para fundamentar o estudo de caso. A pesquisa

abordou quais foram os desafios da Gestão Escolar para que as crianças participassem das aulas remotas da mesma forma que no presencial. Neste contexto, a inclusão e adesão da família foram fatores essenciais, posto que as crianças da Educação Infantil precisam de acompanhamento para a realização das atividades. Ao longo do estudo, observou-se que a instituição escolar pesquisada estava empenhada em alcançar a participação de cada criança coletivamente e individualmente. Para isso, professores, coordenadores, a direção e familiares atuaram ativamente a fim de que o maior número de alunos tivessem acesso e aprendessem por meio das aulas remotas. Conclui-se que a participação ativa daqueles da equipe escolar foi fundamental para a superação dos desafios fomentados pela pandemia de COVID-19. Portanto, em nosso trabalho, a Gestão Escolar, ao construir uma rede de suporte para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem nas mais diversas modalidades, conseguiu concretizar os propostos pelas normativas da educação básica no Brasil.

**PALAVRAS - CHAVE:** Participação Escolar; Aulas remotas; Comunidade escolar.

### EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND REMOTE CLASSES: CHALLENGES OF SCHOOL MANAGEMENT IN PANDEMIC

**ABSTRACT:** This investigation aims to understand how School Management sought to increase the participation of Early Childhood Education students during the pandemic period, during remote classes, in a small public school located in the interior of São Paulo. For this, the renowned literature was used to support the

case study. The research addressed what were the challenges of School Management for children to participate in remote classes in the same way as in the classroom. In this context, the inclusion and adherence of the family were essential factors, since the children of Early Childhood Education need monitoring to carry out the activities. Throughout the study, it was observed that the school researched was committed to achieving the participation of each child collectively and individually. To this end, teachers, coordinators, management and family members actively acted so that the greatest number of students had access and learned through remote classes. It is concluded that the active participation of those from the school team was fundamental to overcome the challenges fostered by the pandemic of COVID-19. Therefore, in our work, School Management, by building a support network for the development of teaching and learning in the most diverse modalities, managed to materialize those proposed by the rules of basic education in Brazil.

**KEYWORDS:** School Participation; Remote classes; School community.

## INTRODUÇÃO

O distanciamento social imposto pela COVID-19 resultou na suspensão das aulas presenciais no ano de 2020. O isolamento social mostrou-se o meio mais eficaz para diminuir a curva de contágio na atual circunstância. Segundo a Lei 13.979/2020, diversas medidas podem ser adotadas em situações de emergência de saúde pública de importância nacional e internacional decorrente de surtos epidêmicos (COUTINHO; CÔCO, 2020).

Por causa da nova realidade, foi preciso implementar outras modalidades de ensino como, por exemplo, as aulas remotas (RIBEIRO; SOUZA, 2020). Tais mudanças, embora sejam inesperadas e desafiadoras, configuram-se como uma oportunidade ímpar de aprendizagem ao substituir, por hora, o tradicional modelo de ensino presencial (DIAS; PINTO, 2020).

Na Educação Infantil, a rápida substituição do modelo presencial pelo remoto trouxe a urgência de uma adaptação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (COUTINHO; CÔCO, 2020). Segundo Dias e Pinto (2020) torna-se impossível não falar sobre o contexto escolar diante da pandemia que nos assola, isso porque ela provoca incômodos e questionamentos em gestores, educadores, políticos e cidadãos em geral.

Dentro dos envolvidos, destaca-se a Gestão Escolar que atua, principalmente, nas decisões pedagógicas e administrativas nas instituições escolares. O corpo gestor precisou se adaptar à nova realidade como todos, porém, obteve uma carga maior de responsabilidade ao guiar os professores na modalidade *online* e, também, ao estimular a participação dos estudantes nesta modalidade de ensino, sendo um grande desafio, posto que o ambiente virtual não é de conhecimento e familiaridade de todos no Brasil (RIBEIRO; SOUZA, 2020).

Corroborando com essa questão, Dias e Pinto (2020) afirmam que os problemas estruturais que envolvem o uso da tecnologia ocorre porque nem todos os brasileiros têm

acesso a internet e/ou aparelhos que possibilitem um bom acesso para o Ensino à Distância (EaD). Além disso, de acordo com as Secretarias de Educação de estados e municípios, as escolas brasileiras possuem um precário acesso à computadores, celulares e internet (DIAS; PINTO, 2020).

Tal precariedade exacerba que a EaD não deve ser a única solução, pois esta tende a aumentar as desigualdades sociais existentes no Brasil que são, por vezes, niveladas na educação infantil quando se oferta o ensino à todos (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016). Mesmo diante de inúmeros obstáculos, as aulas remotas foram implantadas e os envolvidos precisaram buscar o conhecimento para estarem aptos a oferecer um ensino de qualidade.

Sperry (2010, p.22) lembra que:

[...] pensar no aluno como um foco é pensar em toda a complexidade que envolve a particularidade de cada educando a começar pela família, passando pelo contexto social até sua chegada à escola. O autor relata que em torno de todo esse processo de adaptação o aluno precisa ser o protagonista e a Gestão Escolar precisará se esforçar ao máximo para oferecer o melhor para seus alunos da Educação Infantil, ou seja, a busca pela maior participação possível tem que ser incansável, nenhuma criança pode ser prejudicada pela atual situação, não se depender da escola.

É necessário que a Gestão Escolar se coloque à disposição do corpo docente, dos estudantes e seus familiares, para que as atividades nas plataformas digitais ocorram da melhor forma possível (DIAS; PINTO, 2020).

A adversidade encontrada pede ações rápidas para atender às demandas da comunidade, tanto escolar quanto geral. Essa capacidade de resolver problemas de forma ágil e democrática são fundamentais, gerando a gestão participativa. Assim, há uma significância da gestão democrática para a implantação das aulas remotas com caráter de urgência (RIBEIRO; SOUZA, 2020).

Diante do exposto, o presente trabalho apresentar-se-á como um recorte bibliográfico de uma investigação de conclusão de curso de Pedagogia que buscou descrever como a Gestão Escolar atuou em uma escola pública de pequeno porte localizada no interior de São Paulo no contexto pandêmico vislumbrando como ocorreu a efetivação das aulas remotas no ensino infantil.

## **DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DAS AULAS REMOTAS**

A pandemia da COVID-19 fomentou que as escolas adotassem o modo de ensino remoto. Inicialmente, antes da tomada desta decisão, optou-se pela antecipação das férias de julho a fim de garantir a segurança sanitária de estudantes, professores e gestores. Palu, Schutz, Mayer (2020) apontam que as tomadas de decisões no ensino precisam apoiar-se em informações confiáveis, porém, por se tratar de uma doença nova, as informações eram desconhecidas, justificando a escolha da antecipação das férias pelas autoridades.

Apesar de tais atitudes, a proporção de pessoas contaminadas aumentou em grande escala, o que resultou no planejamento de novas ações educacionais. O contexto exigiu outras medidas para evitar a rápida disseminação da COVID-19 no Brasil, ocasionando no impedimento da retomada das aulas presenciais (DIAS; PINTO, 2020).

As autoridades refletiram sobre alternativas de ensino e, pautando-se no isolamento social, propuseram a inserção do ensino remoto. Professores e estudantes se viram com a necessidade da utilização maciça de ferramentas digitais devido a substituição das aulas presenciais pelas remotas (PALU, SCHUTZ; MAYER, 2020). De acordo com Palu, Schutz, Mayer (2020), a implantação efetiva do ensino remoto ampliou as adversidades, isso porque nem todos os estudantes têm acesso à Internet e vários professores não estavam aptos a trabalhar com plataformas digitais.

O processo educativo deve atuar com a inclusão e educação de todos, por isso, a Gestão Escolar precisou criar um espaço legítimo de aprendizagem democrática no ensino remoto (COLARES; PACÍFICO E ESTRELA, 2009). No ensino presencial é obrigatório que haja condições adequadas aos estudantes por meio, dentre outras coisas, de uma infraestrutura e um quadro educativo qualificado (SPERRY, 2011).

Compreende-se que o ensino remoto deve dispor das mesmas prerrogativas que o presencial e, da mesma forma que o ensino presencial apresenta desafios, a modalidade remota também possui as suas dificuldades. A busca por soluções deve ser de ordem coletiva, já que visa a minimizar os impactos negativos sofridos pelos estudantes com a ausência do ambiente educativo presencial (PALU, SCHUTZ; MAYER, 2020).

Nas aulas remotas é preciso que tenha condições e pessoas qualificadas assim como na presencial. Portanto, a Gestão Escolar precisou criar métodos diversificados para que isso ocorresse como, por exemplo, a impressão de atividades virtuais. Com ações desta natureza, a gestão trabalha com a inclusão, uma realidade de ordem global que ultrapassa as barreiras dos muros escolares (RIBEIRO; SOUZA, 2020).

A Gestão é responsável por procurar os recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento de um trabalho educativo (OLIVEIRA; NETO; OLIVEIRA, 2020). Assim, trabalhando em harmonia e responsabilidade democrática, a Gestão Escolar, os professores e os estudantes, são capazes de superar as barreiras impostas pelas adversidades sociais (OLIVEIRA; NETO; OLIVEIRA, 2020).

## **A GESTÃO ESCOLAR E A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA**

No decorrer da pandemia a Gestão escolar enfrentou desafios como, por exemplo, implementar as aulas remotas para crianças. Lück (2013, p.49) afirma que [...] a qualidade do ensino depende de que as pessoas afetadas por decisões institucionais exerçam o direito de participar. A citação revela que não basta que a escola cumpra sua responsabilidade de ofertar a modalidade a distância, é preciso que as crianças aprendam e participem

efetivamente das aulas, exercendo o direito a um ensino de qualidade para todos.

Para isso, de acordo com Lück (2013), a ação participativa hábil em educação é orientada pela promoção solidária da participação por todos da comunidade escolar. Por isso, apesar de todas as ações planejadas e executadas pela Gestão Escolar, a presença da família torna-se um elemento fundamental no processo educativo remoto. O impacto da modificação da rotina devido a pandemia é sentido de forma ainda mais latente por crianças de tenra idade. Por isso, se ensino presencial a participação da família sempre foi importante, no contexto da Educação Infantil remota é indispensável (DIAS; PINTO, 2020).

Os estudantes do ensino infantil se encontram nas primeiras fases do processo de alfabetização, o que torna essencial a presença de um adulto durante a realização das atividades remotas. Desta maneira, o uso da tecnologia para o ensino remoto por meio de equipamentos eletrônicos não é passível de realização sem a supervisão de um adulto (CRUZ; BORGES; FILHO, 2020).

Silva e Duarte (2017, p.30) trazem que:

[...]Inovar a educação através do uso de tecnologias de informação e comunicação é uma missão que deve ser encarada com certa urgência na cibersociedade. Ressalta-se a urgência de tal inovação pelo fato de que os estudantes do século atual vivem em meio aos seus aparatos digitais, onde, a cada dia, esses artefatos tecnológicos tornam-se mais ágeis, uma modernidade que encanta a atual geração de estudantes digitais.

Diante do uso das tecnologias, a Gestão Escolar precisa reunir ferramentas de ensino que estejam de acordo com a cibersociedade. É preciso oferecer vários meios de comunicação para as famílias, posto que os estudantes da Educação Infantil ainda são pequenas e necessitam de suporte familiar para fazer uso das tecnologias de comunicação (OLIVEIRA; NETO; OLIVEIRA, 2020). Espera-se com isso que toda a comunidade se sinta envolvida e comprometida com o desenvolvimento das atividades durante a suspensão das aulas presenciais (CRUZ; BORGES; FILHO, 2020).

## **METODOLOGIA**

De acordo com Pessini e Barchifontaine (1996) a denominação “pesquisa” abarca a classe de atividades cujo objetivo é desenvolver ou contribuir para o conhecimento generalizável. Tal conhecimento consiste em teorias, princípios, relações e/ou no acúmulo de informações que, pautados em objetivos específicos, possam colaborar para o meio científico.

Frente ao exposto, a presente pesquisa teve como objetivo coletar informações sobre a realidade escolar na pandemia, considerando os desafios que a Gestão Escolar enfrentou e ainda enfrenta para fazer com que os alunos da Educação Infantil participem das aulas remotas. Tal indagação foi motivada quando, no estágio prático, as discentes-

pesquisadoras depararam-se com as dificuldades da Gestão Escolar para a inserção das aulas remotas na pandemia.

Cabe destacar que a fundamentação teórica pautou-se na literatura contemporânea renomada na temática investigada, sendo composta por artigos científicos, monografias e livros. Além disso, este trabalho delimita-se como um recorte bibliográfico de um trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia que caracteriza-se como descritiva com delineamento com estudo de campo e abordagem qualitativa/quantitativa.

O público alvo e o local de pesquisa desta investigação foi o corpo docente em conjunto com a equipe gestora de uma escola pública de pequeno porte localizada no interior de São Paulo. A pesquisa desenvolveu-se em uma escola pública com aproximadamente 650 alunos que funciona no período da manhã e da tarde, atendendo os alunos de Pré I, Pré II e Ensino Fundamental. Ademais, a equipe gestora é composta pela diretora, vice-diretora e três coordenadoras pedagógicas, o corpo docente é constituído por 38 professores que atuam nos períodos e anos descritos.

Por fim, todos os aspectos éticos foram respeitados de acordo com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) pautados na Resolução nº 466 de dezembro de 2012 Conselho Nacional de Saúde da CONEP (CONEP, 2013).

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

De posse dos aportes teóricos descritos anteriormente, observar-se-á que o ensino remoto foi uma alternativa tomada em caráter emergencial para que milhões de alunos não ficassem sem o ensino formal. Contudo, a falta de formação em tempo hábil para preparar os educadores para esta realidade gerou vários conflitos, sobretudo de ordem social e financeira, atingindo inúmeros atores no processo educativo (COUTINHO; CÔCO, 2020).

Neste âmbito, a Gestão Escolar tornou-se responsável por resolver situações que não existiam antes da pandemia, e que, portanto, são sem precedentes na história da educação contemporânea (COUTINHO; CÔCO, 2020). Cruz, Borges e Filho (2020), afirmam que é essencial que as equipes das escolas, em conjunto com as famílias, proativamente busquem engajar os estudantes para que realizem as atividades escolares não presenciais e avancem em seu aprendizado.

É válido para esta discussão a citação de Cruz, Borges e Filho (p. 13, 2020) sobre a importância do profissional da educação no ensino remoto:

[...] Ainda que as atividades escolares estejam sendo transpostas para dentro dos domicílios, os professores seguem sendo essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. No caso do uso de tecnologias educacionais, por exemplo, as evidências são claras em apontar que os docentes possuem papel fundamental para que essas soluções tenham resultado positivo no desempenho acadêmico dos estudantes.

Na busca pela participação dos alunos da Educação Infantil, nota-se que os professores vivenciam um dilema, pois precisam do auxílio de um responsável/familiar para que os estudantes façam suas atividades. Porém, nisso nem sempre acontece, já que algumas crianças só possuíam apoio dos professores durante as aulas presenciais.

Emerge a indagação de como mudar esse cenário em tão pouco tempo?. Infelizmente, não há uma solução imediata para esta questão, posto que passa por aspectos de cidadania, responsabilidade familiar e demais fatores éticos e sociais. Por isso, a dinâmica pela busca é constante e nem sempre o professor consegue resolver sozinho, sendo necessário a discussão coletiva (PALU, SCHUTZ; MAYER, 2020).

Torna-se necessário valorizar a equipe escolar durante a pandemia. O trabalho do docente e da Gestão Escolar aumentou na fase de ensino remoto, uma vez que precisaram ofertar respaldo aos alunos utilizando os meios comunicação virtual, entrando em contato com as famílias e a comunidade. Em alguns casos, os profissionais da educação precisaram utilizar recursos próprios para melhorar os equipamentos e a conexão de internet, tudo isso para trabalhar em melhores condições. Com isso, o educador e a Gestão Escolar demonstraram o quanto conseguem adaptar-se a adversidade, sendo indispensáveis dentro do processo educativo (CRUZ; BORGES; FILHO, 2020).

Apesar da tecnologia reduzir distâncias físicas e mostrar um 'mundo novo' por meio da interatividade, o professor ainda é o intermediador do conhecimento, um agente responsável por oportunizar meios e que leva o saber para crianças e adultos (OLIVEIRA; NETO; OLIVEIRA, 2020). Em suma, esta pesquisa compreendeu que, por ser uma situação nova e inesperada, ainda não há soluções satisfatórias para os desafios enfrentados pela instituição escolar na pandemia. Mesmo assim, procurou-se abordar tal temática devido as situações vivenciadas pela Gestão Escolar. Espera-se que, por meio deste trabalho, outros olhares emergjam para às questões elencadas.

## CONCLUSÃO

A escola, enquanto instituição social, transforma-se a todo o momento, adaptando-se às mais diversas situações. No caso da pandemia, a gestão escolar precisou buscar maneiras para que os alunos mantivessem as aulas, porém na modalidade remota. A investigação aborda algumas dificuldades que a comunidade escolar enfrentou e ainda enfrenta com essa nova modalidade imposta pela COVID-19.

Pode-se citar como uma das dificuldades enfrentadas pela Gestão Escolar a rapidez com que tudo ocorreu. A abrupta mudança de rotina ocasionou desencontros e impossibilidades na educação, sendo preciso a instrumentação e o preparo da Gestão Escolar, dos professores e da comunidade como um todo para que ocorressem efetivamente o ensino à distância. Tal circunstância revela a extrema necessidade de mais investimentos financeiros para a instrumentação tecnológica como computadores e tablets, além de

cursos de formação continuada para os profissionais da educação para que as aulas remotas possam realmente acontecer.

Diante das dificuldades e impedimentos que a educação enfrenta para a inserção efetiva das tecnologias de informação e comunicação nas escolas, ainda é cedo afirmar que a gestão escolar está ou não conseguindo desenvolver as suas funções virtualmente no contexto da pandemia. Contudo, nesta investigação, constatou-se por meio da literatura, uma busca de instrumentação e informação para que pudesse acontecer o processo de ensino e aprendizagem virtualmente nas instituições escolares brasileiras.

Até o presente momento, não há uma data definida para o retorno das aulas presenciais, gerando dúvidas e incertezas na gestão escolar, no corpo docente, no corpo estudantil e na sociedade em geral. Até que haja uma vacina segura, estamos à mercê de uma doença cuja prevenção ainda é o isolamento social, estimulando novas formas de se relacionar, ensinar, aprender e viver. Com isso, as aulas remotas estarão presentes no ambiente escolar, acadêmico e social por mais tempo do que esperávamos, sendo preciso portanto, que a educação receba todo o aparato necessário para desenvolver suas atividades neste momento de pandemia.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Micheli Zwirtes. **O gestor escolar e suas ações frente a gestão**. Rio Grande do Sul: Constantina, p. 13-15, 2010.

ALMEIDA, Emanuelle Bonacio. **A Relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno**. Campinas- SP, 2014, pg.13, 21.

BRASIL. **LEI Nº 13.979, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2020**. Brasília: Diário Oficial, edição 27, sessão. 1, p.1, 2020.

CONEP. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do CONEP. Brasília: **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**, 2013.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy; ESTRELA, George Queiroga. **Gestão Escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Brasília: **Ministério da Educação (MEC)**, 2009.

COUTINHO, A.S; CÔCO, V. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. Ponta Grossa: **Revista Práxis Educativa**, v.15, 2020.

CRUZ, P; BORGES, J.M; FILHO, O.N. Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da COVID-19. In: **Análise e visão do Todos Pela Educação sobre a adoção de estratégias de ensino remoto frente ao cenário de suspensão provisória das aulas presenciais**. Nota técnica. CRUZ, P; BORGES, J.M; FILHO, O. N. (orgs.) Brasil: Educação para todos, 2020.

DIAS, Érica; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a COVID-19. Rio de Janeiro: **Revista Aval. pol. públ .Educ**, v. 28, n.108, 2020.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, A.S.S; NETO, B.A; OLIVEIRA, L.M.S. Processos de ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia e isolamento social. Belo Horizonte: **Revista Ciência Contemporânea**, v.1, n.6, 2020.

OLIVEIRA, Maria Victória. Redes municipais estão organizando iniciativas para evitar evasão e manter crianças e jovens motivados a continuar estudando. Brasília: **Centro de inovação para educação brasileira**, 2020.

PALU, J. J; SCHUTZ, A; MAYER, L. Desafios da Educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: **Revista Educação, Pedagogia e Saúde**, 2020.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUZA, Clara Maria Miranda. Aulas remotas e seus desafios em tempos de pandemia. Minas Gerais: **Revista Pensar a Educação em Pauta**, 2020.

SILVA, Alix Ribeiro; DUARTE, Guilherme Henrique Teixeira. **Educação, Inovação e Tecnologia: Desenvolvimento para a relação família e escola e segurança de estudantes**. Araranguá: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Tecnologias da Informação e Comunicação do Centro de Ciência, Tecnologia e Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

SILVA, A. M. I. D. O gestor e sua influência no desempenho escolar dos alunos do Centro Fundamental Anjo Bom. 2014. 58 f., il. **Monografia** (Especialização em Gestão Escolar)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, Jéssika Nogueira. Os desafios da Gestão democrática. Brasília: **Políticas Públicas e Gestão da Educação**, 2017.

SILVA, Josiane Lopes. **A Gestão Escolar frente aos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil**. Lajeado, novembro de 2018, p. 33.

SOUZA, Maria Ester do Prado. Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. Paraná: **Revista do Colégio Estadual Rio Branco** – Santo Antônio da Platina, 2009.

SPERRY, Terezinha Salete. **Gestão Escolar: A indisciplina em sala de aula**. Rio Grande do Sul: Constantina, 2010.

STEIGENBERG, Josmary Firmino de Souza. **Interação Família-Escola: saberes necessários para a construção de relações transformadoras**. Professora Pedagoga PDE/2007.

SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. São Paulo: **Revista Educação e Pesquisa**, v.42, n.1, p.99-114, 2016.

## A INCLUSÃO DO EDUCANDO AUTISTA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: UTOPIA OU REALIDADE?

*Data de aceite: 04/01/2021*

*Data de submissão: 11/10/2020*

**Maria José Gontijo Borges**

Universidade de Brasília, Faculdade de  
Educação  
Brasília – Distrito Federal  
<http://lattes.cnpq.br/4875534359487280>

**Inês Maria Marques Zanforlin Pires de  
Almeida**

Universidade de Brasília, Faculdade de  
Educação  
Brasília – Distrito Federal  
<http://lattes.cnpq.br/0676038221177239>

**RESUMO:** Este artigo é parte de uma pesquisa de dissertação de Mestrado, a qual ainda está em andamento. A entrada em campo objetiva analisar a constituição de laços na relação professor-educando autista sob a leitura da Psicanálise na educação. A escola é um ambiente social propício para o estabelecimento de laços. Com isso, pode-se problematizar a constituição de laços sociais na relação professor-educando autista tem-se configurado como um problema em sala de aula, inclusive em tempos de pandemia? Buscar-se-á analisar, também, as possíveis implicações que podem ser reveladas pelo docente no percurso da própria vida, com possíveis repercussões de sua constituição subjetiva na prática pedagógica. Para o estudo, realizou-se um recorte teórico à luz da psicanálise. Na investigação será utilizada a abordagem metodológica qualitativa, por meio

de análise documental, escrita da memória educativa e de entrevistas semiestruturadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão escolar. Educando autista. Ensino remoto. Psicanálise.

### THE INCLUSION OF AUTISTIC LEARNERS IN TIMES OF ONLINE TEACHING: UTOPIA OR REALITY?

**ABSTRACT:** This paper is based on a study of a dissertation for a Master's degree, which it is still in progress. Through the process of field research, it seeks to analyze the relationship between teachers and students with autism from the psychoanalysis perspective on schooling, taking into account schools as favourable social environments for developing closer ties. Thus, it can be possible to discuss how the relationships between learners with autism and their teachers have become an issue in the classroom, let alone during the corona virus pandemic? Having said that, this paper also aims to examine potential implications that are likely to be identified by teachers along their own lives and how those implications may impact on the constitution of the subjectivity in their educational practise. In order to achieve objective pursued, a theoretical cut-off point has been made through the psychoanalysis perspective, along with the use of the qualitative research methodology as well as document analysis, reports on educational memory and semi-structured interviews.

**KEYWORDS:** School inclusion. Autistic learner. On-line teaching. Psychoanalysis.

## 1 | INTRODUÇÃO

Em virtude da situação de pandemia, com as normatizações estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e deliberações do Governo do Distrito Federal as aulas nas escolas públicas foram suspensas em março de 2020 e retomadas no formato de ensino remoto em junho do mesmo ano; com isso, muitas incertezas surgiram, assim como o medo e a preocupação que emergem nessas situações. Planos e projetos foram desfeitos e/ou reconfigurados o que suscitou muitas interrogações: como faremos? será possível fazer a pesquisa de campo? será necessária alteração na metodologia de pesquisa? E, assim, seguimos em meio ao caos, tentando produzir mesmo diante da ansiedade, da insegurança, das inquietações e de tantos questionamentos.

No momento, já temos algumas respostas; porém, muitas questões ainda precisam de mais tempo para serem respondidas e outras, talvez, poderão ficar sem resposta, uma vez que somos seres da incompletude. No entanto, temos observado o quanto os professores têm buscado à semelhança da escrita de Freire (2001, p. 259) “[...] envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer”.

No cotidiano escolar, ainda se pode perceber que o educando autista nem sempre é respeitado ou reconhecido em suas peculiaridades de acordo com o seu modo distinto de ver e compreender o mundo. No entanto, reconhecemos que a escola para além de um ambiente ideal e indispensável para a promoção de aprendizagens, também, é uma instituição muito propícia para os relacionamentos humanos, o que nos permite interrogar: a constituição de laços na relação professor-educando autista tem-se configurado como um problema em sala de aula?

Entretanto, considerando a atual situação de pandemia, podemos acrescentar um elemento a mais nesse questionamento, uma vez que a experiência educacional escolar foi alterada em decorrência da necessidade do isolamento social implementando o ensino remoto. Sendo assim, reinscreve-se a questão problematizadora: a constituição de laços sociais na relação professor-educando autista tem-se configurado como um problema em sala de aula virtual?

Em se tratando de tempos de pandemia, com o distanciamento social, em que há apenas o contato virtual e um contato que, por vezes, no caso dessas crianças resume-se ao contato apenas com os pais, e não com elas, pode-se questionar: como está sendo o enlaçamento educativo? e a interação entre professor e educando autista? o que tem favorecido e o que tem dificultado esse enlaçamento educativo? Atravessada pelo desejo de encontrar possíveis respostas, a entrada em campo objetiva, portanto, analisar a constituição de laços na relação professor-educando autista na modalidade de ensino remoto, determinada pelo contexto social de pandemia, referenciada pelo aporte teórico da psicanálise na educação.

A pesquisa será realizada na abordagem metodológica qualitativa, por meio de análise documental, escrita da memória educativa e entrevistas semiestruturadas. Assim, analisaremos as possíveis implicações que podem ser reveladas pelo docente, no percurso da própria vida, que possam emergir em sua constituição subjetiva com repercussões em sua prática pedagógica.

Em nosso estudo, abordamos um tema complexo e controverso, o qual tem sido bastante divulgado e muito comentado nos últimos tempos. Nesse sentido, diversos são os movimentos e as organizações que têm buscado defender os direitos da pessoa autista e a sua inclusão em vários âmbitos da sociedade. A complexidade é percebida, inicialmente, pelo estabelecimento de datas específicas, como o Dia Mundial do Autismo (2 de abril) e o Dia do Orgulho Autista (18 de junho), em que ambos têm por finalidade difundir informações e sensibilizar a sociedade sobre o autismo, na perspectiva de minimizar as situações de discriminação e preconceito que perpassam a vida das crianças, dos jovens e dos adultos diagnosticados com o transtorno do espectro autista e que se apresenta, também, no processo educativo escolar.

O Dia Mundial de Conscientização do Autismo foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2007, com o propósito de conscientizar a sociedade sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O Dia do Orgulho Autista teve seu início em 2005, a partir da iniciativa da comunidade autista, objetivando a aceitação e o respeito ao invés da compaixão e do sentimento de pesar para com essas pessoas, tendo-as como incapazes.

Assim como nas datas, percebe-se outra controvérsia quanto ao símbolo do autismo, uma vez que se pode identificar a existência de três: a cor azul (pela incidência maior em meninos), uma fita de peças coloridas de quebra-cabeças (considerando sua complexidade, mistério e a diversidade de pessoas que convivem com o transtorno) e o símbolo do infinito (que faz referência, no TEA, à singularidade e que o autismo não se trata de uma doença).

Numa abordagem a partir de leituras referenciadas na psicanálise, pode-se assinalar que os quadros do espectro autista se apresentam com maior ou menor abertura ao outro. O autismo nomeado pelo psiquiatra Leo Kanner (1943) diz respeito ao “fechamento autístico extremo”, enquanto a Psicopatia Autística delineada pelo pediatra Hans Asperger (1943), também conhecida como Síndrome de Asperger, refere-se aos quadros com maior abertura ao outro, ou seja, ao semelhante, aqueles ditos de autismo de alto funcionamento. No contexto escolar, já tivemos a oportunidade de acompanhar crianças que se deslocaram dentro do espectro, fazendo o percurso para maior abertura a partir do estabelecimento de laços e das interações sociais desencadeadas nesse ambiente. Quanto mais o estudante estiver “enlaçado” com o professor e com seus pares, mais desejará estar na escola, bem como permanecer e envolver-se nas atividades propostas.

Com relação ao conceito de laço social, Rahme (2014, p. 45-46) assevera: “[...] laço

social, a partir do referencial psicanalítico, pode ser considerado como aquilo que torna possível o reconhecimento do outro como um semelhante, permitindo uma convivência possível”.

## 2 I INCLUSÃO ESCOLAR E ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Considerando a atual realidade enfrentada, diante de algo que saiu de controle, em esfera mundial, de repente vimo-nos em meio a uma pandemia devido à variação do Coronavírus, surgindo, assim, uma nova e trágica doença, a covid-19, que atinge a qualquer um, pois não faz distinção de idade, gênero, raça, credo, cultura, continente, nível social ou econômico, com isso toda a humanidade foi afetada.

Devido a essa situação, pensando na saúde da população, em decorrência dessa nova doença, que é altamente contagiosa, houve a necessidade de distanciamento social. Dessa forma, diversos estabelecimentos e instituições sociais foram fechados, dentre eles, as escolas.

Com isso, foi necessário pensar em estratégias para possibilitar o ensino de forma remota, com a intenção de se minimizarem as perdas para o processo educativo escolar. Mesmo com alguns esforços por parte dos profissionais da educação e da sociedade em geral com vistas a atender minimamente a todos os estudantes, desde a educação infantil ao ensino superior, há muitos que, em virtude da falta de recursos e de tecnologias disponíveis, são ainda mais excluídos e deixados à margem nesse novo formato de ensino, o que faz com que, na prática, a exclusão seja mais intensificada. Isso ocorre, inclusive, porque as providências que seriam tomadas por parte do governo com relação ao acesso à internet a todos os estudantes e professores não saíram do discurso, muitos estão excluídos digitalmente neste momento. Acrescenta-se, assim, afirmação de Mills (1982a, p. 18) que ainda hoje se faz atual: “Nossa época é uma época de inquietação e indiferença – ainda não formuladas de modo a permitir que sobre elas se exerçam a razão e a sensibilidade”. Com isso, pode-se levantar uma questão pública, em virtude da sua relevância estrutural: a inclusão escolar em tempos de pandemia tem ocorrido para o educando autista?

Conforme Mills (1982a), as questões políticas e econômicas interferem em todas as esferas da sociedade. Deste modo, necessitam ser consideradas em busca de solução para os problemas estruturais, os quais precisam ser enfrentados e sanados. Caso não mude esse quadro caótico, os excluídos serão ainda mais excluídos nesse período de pandemia.

A partir do início do ensino remoto, na prática cotidiana, pôde-se deparar com inúmeras dificuldades, as quais foram reveladas entre os atores da educação pública, pois nem todos os alunos estão tendo condições de acompanhar as aulas, uma vez que dependem de acesso à internet, de recursos tecnológicos e, também, de um local adequado em casa para estudar. Com relação às crianças, ainda há mais um agravante, pois nem

todas as famílias têm condições de acompanhar e de dar suporte para as atividades pedagógicas. E o que dizer dos estudantes com deficiência?

A Educação Especial, no Brasil, está regulamentada por diversas legislações que visam à garantia dos direitos das pessoas com deficiência. A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, com o propósito de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, no artigo 3º, estabelece:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar **medidas que garantem a igualdade de acesso à educação** aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, art. 3, item 5, grifo nosso).

Diante das situações de normalidade, muitos já eram os entraves para se efetivar o que está posto em lei como direito para as pessoas autistas. Diante do atual contexto, pode-se indagar: como tem sido a garantia de igualdade e de acesso à educação do estudante autista em tempos de ensino remoto?

Ressaltamos a Base Nacional Comum Curricular (2018), quando em seu papel basilar:

explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (BRASIL, 2018, p.15, grifo do autor).

Em se tratando de educando com deficiência, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 16) ainda sinaliza: “Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular [...]”. No percurso histórico, nota-se o quanto a pessoa com deficiência ou com alguma “diferença” foi capturada pela exclusão tanto cultural, quanto socialmente, no enfrentamento da discriminação, do suprimimento dos seus direitos e da segregação, mesmo estando inserida em um espaço social.

Nossa legislação é categórica ao afirmar que essa criança tem o direito de estar na escola; em contrapartida, o professor tem o dever de acolher. Nesse sentido, é interessante pensarmos que para tornar-se aluno a matrícula ou a frequência na escola são insuficientes. A esse respeito, Vasques (2007) diz:

Quando “nasce” o aluno? Nasce antes de estar na escola, nasce no discurso dos professores, nasce nas antecipações que fazemos. Nasce nas formações, no que se escuta, imagina e fala destas crianças! Ser aluno decorre também de uma filiação simbólica por parte da escola e dos professores, ato capaz de construir e sustentar o lugar desta criança como **um dos nossos!** (VASQUES, 2007, p.33, grifos da autora).

A escola é um espaço para a produção de conhecimentos e propício ao estabelecimento de laços; desse modo, mesmo em tempos de pandemia com o ensino remoto, para que as crianças saiam de um “fechamento autístico”, é preciso que exista essa relação com o outro, possibilitando, assim, mesmo diante de tantos entraves e do distanciamento, que haja o mínimo de enlaçamento educativo. A esse respeito, Hoyer (2018) destaca que:

Isso implica afirmar que cada criança autista encontrará ou não alguma possibilidade de “criar” algum tipo de laço, alguma alternativa inclusiva da melhor forma que lhe for possível, que lhe permita frequentar o coletivo e vir a ter uma convivência suportável frente à do Outro. (HOYER, 2018, p. 354).

No cotidiano escolar, depara-se com crianças autistas que, por vezes, não apresentam uma interação mínima com aqueles que se encontram no mesmo espaço social que ela; sendo assim, nessas situações, observa-se a ausência de endereçamento ao outro, digo, de reconhecimento do outro, de alteridade. Nota-se, assim, que esse “fechamento autístico” interfere diretamente na tomada de posição do sujeito no laço social, pois com isso não ocorrem as trocas necessárias, as quais são tão relevantes e imprescindíveis para a construção de saberes, bem como para a constituição de laços.

Considerando que a inclusão não depende apenas do acesso do educando à escola, Salgado (2012) sinaliza:

Pensar a escolarização de crianças autistas e psicóticas não é tarefa fácil. A inclusão dessas crianças na escola regular requer não só uma matrícula garantida em lei, mas um lugar de aluno, o que implica em a escola estar disposta a repensar suas práticas e dialogar com outras áreas do conhecimento. (SALGADO, 2012, p. 80).

Diante dessa premissa e num contexto de pandemia, evidencia-se ainda mais a importância de que esse educando seja colocado em seu lugar, que participe ativamente do processo educativo escolar. Com isso, torna-se imprescindível que o professor aprenda “a usar a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente” (MILLS, 1982b, p. 212).

No contexto escolar, mediante o ato educativo, o qual possibilita que o professor se volte para o sujeito-educando e não para o treinamento de uma criança, há algo dispar que sempre pode ser feito; igualmente, pode-se afirmar que se em tempos de normalidade já havia muita relevância quanto à necessidade de se fazer algo diferente, em tempos de pandemia, com o ensino remoto, os professores têm buscado ressignificar, ou seja, reinventar os modos de ensinar, tornando-os mais dinâmicos, criativos e inovadores. Com isso, faz-se necessária uma “[...] análise crítica de sua prática” (FREIRE, 2001, p. 260). Os professores, mesmo diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia, têm procurado fazer da melhor maneira possível a parte que lhes corresponde, ainda que sem o amparo e o suporte devido.

Ao mencionar as habilidades do artesão que modela e transforma o barro, não

simplesmente como um meio de sobrevivência, “mas também de fazer cultura, de fazer arte” (FREIRE, 2001, p. 261), pode-se ponderar o quanto os educadores, neste período de covid-19, têm feito cultura, assim como arte. Muitas são as suas reinvenções por meio das produções de vídeos, encenações, dramatizações e contações de histórias para dinamizar os processos de ensino e de aprendizagem para melhor capturar e envolver o educando, assim como a busca pelo enlaçamento educativo, mesmo que virtuais, e a inclusão do educando autista, ainda que seja por meio de uma tela de celular, de computador ou de televisão que os separa.

### 3 | DISPOSITIVO DE PESQUISA: MEMÓRIA EDUCATIVA

Em se tratando dessa dicotomia lembrar/esquecer e partindo das premissas de que não há psíquico sem memória e de que “fazer memória é traçar a linha da continuidade do passado ao presente”, conforme destacado por Ocariz *et al.* (2014, p. 161), pensamos que a escrita da memória educativa do professor como dispositivo de pesquisa permite melhor compreender sua constituição subjetiva. Nesse sentido, recuperar uma história que o sustente no presente e que lhe permita um olhar que vislumbre possibilidades para o futuro.

Conforme pontua Costa (2011, p. 28): “Na fase adulta, o infantil continua ativo inconscientemente, influenciando na forma de amar, de se relacionar com o próximo, de lidar com o não afeto e de trabalhar no exercício de sua profissão”. Diferentemente da infância que se refere a um tempo, ou seja, período cronológico, o infantil é atemporal. Importante destacar que em psicanálise, a expressão “infantil” refere-se ao que permanece na vida psíquica do adulto e não precisamente à infância. Conforme assevera Anacleto (2019) para a psicanálise,

o infantil não é algo que se supera, mas justamente o que persiste na vida psíquica do adulto, essa persistência de uma legalidade considerada inferior convivendo com uma superior é atribuída a falhas na integração de um no outro, fazendo com que o inconsciente seja considerado fonte de erro. (ANACLETO, 2019, p. 162).

Almeida e Rodrigues (1998) elaboraram a proposta da memória educativa e para sua escrita os professores receberam algumas orientações, conforme seguem:

Num primeiro momento, faça uma viagem ao passado através da trajetória como estudante, de tal forma que resgate, na memória do tempo, episódios, situações, pessoas e processos dessa experiência vivida.

Em um segundo momento, regressando já dessa “viagem”, tornar-se-á possível sistematizar criticamente, as suas representações e sentimentos acerca de sua experiência como aluno, compreender/mapear as relações educativas vivenciadas na história pessoal-escolar, identificando algumas questões psicopedagógicas emergentes, que, se por um lado permearam

o seu passado como aluno, produzindo resultados na qualidade de sujeito-aprendiz, por outro lado permeiam/integram também a sua prática docente atual. (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998, p. 12).

Para melhor elucidar e orientar essa proposta de escrita da memória educativa, as autoras apresentaram um roteiro aos participantes, também utilizado por nós, que se apresenta como uma espiral das interações com o mundo escolar no qual se desenvolveu o processo formal de ensino-aprendizagem, conforme mostra a figura que se segue:



Figura 1 – Espiral da Memória

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Almeida e Rodrigues (1998, p. 16).

Por meio da Espiral, o professor elabora seus escritos a partir dos seguintes eixos norteadores:

1. Ingresso na instituição Escola como aluno.
2. A conquista da leitura e da escrita no mundo escolar.
3. As experiências escolares no Ensino Fundamental.
4. O processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio.
5. A opção por um curso e o ingresso na Universidade.
6. O regresso à escola no papel de professor.
7. A experiência escolar na “pele” de professor.
8. Ser/Saber fazer.

Nessa perspectiva, compreendemos que a escrita da memória educativa pode possibilitar que o docente revise suas experiências nesse percurso de constituição de

sujeito-aluno e sujeito-professor, ou seja, seu passado e suas experiências acadêmicas e profissionais, às quais poderão repercutir no processo de enlaçamento educativo com o educando autista, fortalecendo e/ou fragilizando os laços sociais, ao mesmo tempo em que permitirá ressignificar sua prática pedagógica. Nesse sentido poderá, também, rememorar suas próprias faltas e/ou angústias para que possa traçar uma possível identificação: professor-educando autista.

Para Squarisi (2017, p. 41), “Pensar o lugar da memória educativa é necessário a partir do reconhecimento da escrita como cerne do sujeito, constitutiva de prenúncios que nos enunciam e remetem ao que somos”. Cabe reafirmar que, no aporte psicanalítico, quando se lança mão do registro da memória educativa, ela não é utilizada como um instrumento ou técnica, mas como um dispositivo por meio do qual ocorre uma enunciação mínima do sujeito, ou seja, o inconsciente comparece.

É importante destacar que, após a escrita da memória educativa, conforme pontuado por Almeida e Bittencourt (2018, p. 8), “[...] entrevistas abertas têm também sido utilizadas à semelhança da ‘escuta sensível e atenção flutuante’ de inspiração psicanalítica [...]”. consideramos que os restos, ou seja, o que ficou do período em que o professor esteve no lugar de aluno é muito significativo no contexto atual, pois as fantasias inconscientes, seus rastros da infância, o posicionamento do professor frente ao desejo do outro podem estar diretamente imbricados na relação com o educando.

Mesmo sendo um objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento humano, na Psicanálise a memória ocupa um lugar *princeps*. Freud, em sua autoanálise, registrava as associações que lhe sobrevinham. Desse modo, ele pôde confirmar o lugar da infância na constituição do psíquico, conforme registros em sua obra *A Interpretação dos Sonhos* ([1900]1996). Almeida e Bittencourt (2018) sinalizam:

A escrita da memória educativa como dispositivo de pesquisa possibilita uma investigação ancorada no aporte psicanalítico acerca da forma como se estrutura o sujeito professor, que começa a se constituir a partir dos primeiros contatos da criança com esse lugar simbólico do ensinar. (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 7).

Para Almeida e Bareicha (2015), as produções elaboradas pelos sujeitos são singulares, pois apresentam marcas da impossibilidade de delimitar o que é da ordem do consciente ou do inconsciente, da incompletude do Ser. Com isso, precisa-se reconhecer que lapsos, episódios de esquecimentos poderão emergir, uma vez que a escrita carrega resquícios que atravessam a narrativa, a partir da constituição subjetiva de cada professor e do lugar do infantil nesse processo.

Lidar, portanto, com as memórias dos sujeitos de pesquisa, nesse percurso de investigação, traz a oportunidade de reconhecer alguns vínculos com a história de vida do sujeito-professor, mediante as marcas que permeiam sua constituição subjetiva.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar refere-se aos direitos que todos têm de ter acesso à educação com igualdade, equidade e respeito às diferenças. É garantida a permanência do educando, também, por diversos marcos legais e pelas políticas públicas, independentemente das especificidades e particularidades de cada pessoa. Dessa forma, tanto em tempos de atendimento presencial na escola, quanto em tempos de pandemia, quando o isolamento social determina o afastamento escolar como uma das medidas mais importantes de controle do contágio e proliferação do Coronavírus, seus direitos precisam ser assegurados para que tenham acesso e garantia de permanência na escola virtual.

No cotidiano escolar, a criança autista se depara com situações que podem interferir no estabelecimento de laços, tanto em relação ao professor quanto aos seus pares. Com isso, ainda que mantendo apenas contatos virtuais, será importante o envolvimento do professor para a constituição do enlaçamento educativo ao se pensar em inclusão escolar.

Diante de uma realidade caótica em decorrência da pandemia, bem como das reais necessidades e suportes que precisam ser supridos pelas lideranças governamentais, destacamos a relevância da atuação do professor, o que não significa lançar mão de um método, de uma abordagem específica de trabalho, mas ousar nas possibilidades de construção de novos conhecimentos que permeiem o desenvolvimento e relacionamentos dos educandos. Para isso, os docentes devem ser amparados por práticas pedagógicas intencionais, significativas, qualitativas, contextualizadas e articuladas às especificidades, singularidades e demandas necessárias, de modo a ampliar as alternativas para ressignificar-se e reposicionar-se na relação com os educandos autistas em tempos de ensino remoto e na constituição de laços virtuais com vistas à inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. M. M. Z. P.; BAREICHA, P. S. A. Da escrita à inscrição: o lugar do infantil na constituição subjetiva do professor. *In: CONGRES INTERNATIONAL PSYCHANALYSE ET EDUCATION*, 2015, Paris. **Anais** [...]. Paris, 2015.

ALMEIDA, I. M. M. Z. P.; BITTENCOURT, C. P. N. The writing of educational memories as a significant research device. *In: ATINER'S CONFERENCE PAPER SERIES*, 2018, Athens. **Anais** [...]. Athens, 2018. No: EDU2018-2496.

ALMEIDA, I. M. M. Z. P.; RODRIGUES, M. A. M. **Imersão no Processo Educativo das Ciências e da Matemática**. Módulo Comum. Programa de aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio (Pró-Ciências), Universidade Aberta do Distrito Federal, Brasília, Brasil, 1998.

ANACLETO, J. M. B. **Conhecimento e desejo de saber: de Piaget a Lacan**. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

ASPERGER, H. Os “psicopatas autistas” na idade infantil (parte 1). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 314-338, jun. 2015. (Texto original de 1943).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 03 abr. 2020.

COSTA, S. G. **Subjetividade e Complexidade na gestão escolar**: um estudo de caso com participantes da escola de gestores 2010. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

DIA Mundial de Conscientização do Autismo. **Revista Autismo**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/diamundial/>. Acesso em: 06 mar. 2020.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, p. 259-268, 2001.

FREUD, S. **A Interpretação dos Sonhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 4 e 5. (Trabalho original publicado em 1900).

HOYER, C. O que faz o laço social? *In*: HOFFMANN, C.; CAVALHEIRO, J. C. (org.). **Livro Marcas da singularidade e da diferença**: o que as crianças e os adolescentes nos revelam. São Paulo: Instituto Langage, 2018. p. 349-356.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. *In*: ROCHA, P. S. (org.). **Autismos**. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2012. p.111-170. (Texto original publicado em 1943).

MILLS, C. W. A promessa. *In*: MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982a. p. 9-32.

MILLS, C. W. Do artesanato intelectual. *In*: MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982b. p. 211-243.

OCARIZ, M. C. *et al.* O trauma, a palavra e a memória na Clínica do Testemunho. **Revista Percurso**, v. 26, n. 52, p. 149-171, jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 20 fev. 2020.

RAHME, M. M. F. **Laço social e educação**: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

SALGADO, A. M. Passos e impasses na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: da incerteza de saber, a figura do professor e olhar do sujeito. Interfaces e especificidades da educação brasileira. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, PB, v. 20/21, n. 1/2, p. 67-87, jan./dez. 2011/2012.

SÍMBOLOS DO AUTISMO. Dicionário de Símbolos. [2020]. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-autismo/>. Acesso em: 06 mar. 2020.

SQUARISI, K. **O infantil na constituição da subjetividade**: o memorial educativo de professores em escrita e ação. Curitiba: CRV, 2017.

VASQUES, C. K. Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 9, p. 25-36, 2007.

# CAPÍTULO 10

## ESCOLA PÚBLICA E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM CONTEXTO DE PANDEMIA: DESVELANDO DIFICULDADES DA COMUNIDADE ESCOLAR

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 18/12/2020

### Regina Zanella Penteadó

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP  
Rio Claro  
<http://lattes.cnpq.br/5876618421555896>

### Eduardo Alessandro Soares

Universidade Virtual do Estado de São Paulo  
UNIVESP  
<http://lattes.cnpq.br/6295118746595945>

### Paulo Sergio da Silva Neris

Universidade Virtual do Estado de São Paulo  
UNIVESP  
<http://lattes.cnpq.br/9210197199316758>

**RESUMO:** Com a pandemia de Covid-19, no Brasil, a partir de março de 2020 se deu a paralisação das atividades educacionais presenciais e as escolas passam a realizar ensino remoto emergencial. Este artigo tem por objetivo conhecer as condições vivenciadas por uma comunidade escolar (professores, alunos e familiares) que integra as turmas iniciantes da etapa 2 do Ensino Fundamental II (EF2 – Educação Básica) de uma escola pública estadual de um município do interior paulista, referente às dificuldades enfrentadas no contexto de ensino remoto emergencial. Questionários (*Google Forms*) foram empregados em um levantamento realizado junto a 17 professores e a 122 alunos e familiares das turmas do sexto

ano EF2. O levantamento mostrou facetas da realidade das dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar na situação de ensino remoto emergencial, as quais envolvem: o acesso e o uso das TDICs, a comunicação com os alunos; a identidade docente; o bem estar e a saúde do professor; o desenvolvimento profissional docente; e as condições das famílias para o suporte à aprendizagem do aluno no ensino remoto. Este artigo mostra alguns dos desafios a serem enfrentados pelas comunidades de escolas públicas e indica perspectivas de ações que podem contribuir para minimizar as dificuldades, aumentar o engajamento dos alunos e melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem na modalidade remota emergencial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Básica; Trabalho Docente; Mal-Estar Docente; Ensino Remoto; Pandemia Covid-19.

### PUBLIC SCHOOL AND THE CHALLENGES OF REMOTE EDUCATION IN PANDEMIC CONTEXT: UNVEILING SCHOOL COMMUNITY DIFFICULTIES

**ABSTRACT:** With the Covid-19 pandemic in Brazil, from March 2020 onwards, the on-site educational activities stopped; and schools start to provide emergency remote education. This article aims to get to know the conditions experienced by a school community (teachers, students and family members) that are part of the beginner classes of stage 2 of Elementary School II (EF2 – Basic Education) of a state public school in a city in the interior of the state of São Paulo, regarding the difficulties faced in the context of emergency

remote education. Questionnaires (Google Forms) were used in a survey carried out with 17 teachers and 118 students and family members of the 6<sup>th</sup> year EF2 classes. The survey showed facets of the reality of the difficulties faced by the school community in the emergency remote teaching situation, which involve: access and use of DICTs, communication with students; the teaching identity; the teacher's well-being and health; the professional development of teachers; and the conditions of families to support student learning in remote education. This article shows some of the challenges to be faced by public school communities and indicates prospects for actions that can contribute to minimize difficulties, increase student engagement and improve the quality of the teaching and learning process in the emergency remote mode.

**KEYWORDS:** Basic education; Teaching Work; Teacher malaise; Remote Teaching; Covid-19 Pandemic.

## 1 | INTRODUÇÃO

Com a pandemia do covid-19 e a necessidade de isolamento e distanciamento social, a partir de março de 2020, no Brasil se deu a paralisação das atividades educacionais presenciais em diversas escolas públicas e privadas e o Ministério da Educação autorizou o ensino remoto emergencial, com adaptação dos trabalhos escolares para essa modalidade (BRASIL, 2020), com professores e alunos realizando as atividades de ensino-aprendizagem a partir de suas casas, por meio de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs).

O contexto pandêmico revelou a urgência e a possibilidade da transformação do modelo escolar, apontando para a construção de novos ambientes educacionais (NÓVOA, ALVIM, 2020). Com a suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, as escolas brasileiras passaram a buscar formas alternativas de realização do processo ensino-aprendizagem; e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) ganharam destaque.

A comunidade escolar foi impulsionada a explorar outras maneiras de ensinar e aprender, sendo os professores, os alunos e os familiares desafiados a uma nova configuração das suas rotinas de trabalho, estudo e cuidado, bem como de adaptação e seguimento das atividades escolares no novo formato de ensino remoto emergencial, o qual deflagra problemas antigos, como: as precariedades da educação pública; as desigualdades sociais e as condições das famílias para viabilizar aos filhos o acesso e o uso das TDICs na educação; e as mudanças no trabalho docente, na relação professor-alunos, no processo ensino-aprendizagem e na relação escola-família.

Neste sentido, Nóvoa (2020) realça a necessidade de reconhecer os esforços dos professores e das escolas para manterem uma ligação com os alunos e com as famílias – o que afirma a profissão docente e o reconhecimento social da docência. Para o autor, os tempos pós-pandemia guardam um processo de transformação profunda da escola e da educação do futuro, envolvendo alguns aspectos em particular: a) um reforço do espaço público da educação (com estabelecimento de novas ligações e compromissos, das famílias

e da sociedade, na educação das crianças); b) uma diversidade de espaços e de tempos de trabalho, de estudo e de aprendizagem, dentro e fora da escola; c) uma alteração do papel dos professores, com maior responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo e ação colaborativa na produção de conhecimento pedagógico e curricular.

No entanto, diversas dificuldades se impõem à concretização do processo ensino-aprendizagem no contexto do ensino remoto emergencial, incidindo sobre o direito à educação (WENCZENOVICZ, 2020). Na realidade brasileira, as dificuldades representam facetas de problemas amplos de desigualdades sociais na relação com a educação escolar, que repercutem nos investimentos das famílias no apoio aos alunos no ato de estudar; do papel da escola; do modelo escolar – da forma escolar; bem como das relações entre escola, alunos e famílias. Neste sentido, Oliveira (2011) identifica a fragmentação entre as redes públicas de educação, com dificuldade de colaboração, entre os entes federados, para superação de obstáculos, como o da desigualdade social e escolar, com desequilíbrios entre as regiões do país: no ano de 2010, o Brasil apresentava o terceiro pior índice de desigualdade social do mundo.

Este artigo apresenta um levantamento realizado durante o período pandêmico, no cenário de uma escola pública estadual de um município do interior paulista, com foco em um determinado segmento da comunidade escolar (professores, alunos e familiares das turmas do início da etapa 2 do Ensino Fundamental–EF2/Educação Básica). A escola apresentava necessidades de conhecer a realidade da comunidade escolar: os fatores que interferiam no engajamento dos alunos do sexto ano nas atividades de ensino remoto emergencial; as condições vivenciadas por alunos e familiares e as dificuldades por eles enfrentadas. Isto envolve elementos relativos ao trabalho docente, ao estudo dos alunos e ao acompanhamento, pelas famílias, em que pesam aspectos do processo ensino-aprendizagem, da relação professor-alunos e da relação escola-família.

O artigo tem por objetivo conhecer a realidade das condições vivenciadas pela comunidade (professores, alunos e familiares) que integram as classes do sexto ano EF2 com atenção para as dificuldades enfrentadas na situação de ensino remoto emergencial, no âmbito de uma unidade escolar do sistema público estadual paulista de educação brasileira, em um momento crítico da saúde coletiva e da educação mundial.

## **2 | O LEVANTAMENTO – ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Este artigo apresenta um levantamento (GIL, 2008) realizado junto a um segmento da comunidade escolar de uma escola pública de Educação Básica em um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo.

O segmento envolvido no levantamento envolve os professores, os alunos e os familiares dos alunos das turmas do sexto ano do Ensino Fundamental II (EF2). Este recorte se deve ao problema enfrentado pela gestão escolar, ao se deparar com a falta

de elementos que lhes possibilitasse conhecer a realidade dos alunos que apresentavam falta de engajamento nas atividades de ensino remoto emergencial durante a pandemia de covid-19 – problema piorado para as turmas do sexto ano do EF2, cujos alunos não respondiam às atividades propostas. A opção do levantamento junto a este segmento também se deve ao fato do sexto ano do EF2 representar a passagem do EF1 para o EF2<sup>1</sup>, abarcando os desafios inerentes às diferenças dos anos finais, em relação à experiência dos anos iniciais, as quais englobam mudanças em diversos aspectos: da estrutura curricular; do perfil de professores; dos próprios alunos (entrada na adolescência); da relação professor-alunos; da dinâmica de ensino-aprendizagem; de novas demandas de responsabilidades e deveres; de um maior comprometimento, de uma crescente autonomia e de um protagonismo nos estudos. As respostas dos alunos às mudanças desta fase podem envolver atitudes e comportamentos de negligência, indisciplina, falta de atenção e brincadeiras constantes (E-DOCENTE, 2019; SAE, 2020; BRASIL, 2017). Ocorre que, na situação da pandemia do covid-19, ao enfrentamento dos desafios inerentes às mudanças e diferenças da passagem do EF1 para o EF2, aos alunos do sexto ano são acrescidos outros desafios e dificuldades, advindos da substituição do ensino presencial pela modalidade remota emergencial.

Deste modo, participaram deste estudo os membros do corpo docente e discente relacionados às turmas do 6º ano do EF2 do ano de 2020. Os participantes responderam questionários *on-line* (“*Google Forms*”). Foram elaborados dois questionários (docente e discente), disponibilizados para preenchimento durante o mês de setembro de 2020, mediante o apoio e a colaboração da equipe gestora, divulgando-os à comunidade escolar via redes sociais da escola.

O questionário dos docentes foi respondido por 17 professores (100%) e o de discentes por 122 alunos (64%) e familiares.

O questionário dos professores abordou os seguintes aspectos:

- Disponibilidade de recursos tecnológicos, usos e dificuldades.
- A comunicação com os alunos e a mediação tecnológica.
- A identidade docente e o desenvolvimento profissional docente – oportunidades de formação frente à realidade de ensino remoto.
- Bem estar e saúde do professor.

O questionário dos alunos e familiares abordou os aspectos:

- Condições familiares;

---

<sup>1</sup> No Brasil, a Educação Básica comporta as etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O Ensino Fundamental é a etapa mais longa (9 anos), atendendo desde crianças com 6 anos de idade até adolescentes com 14 anos, sendo esta etapa dividida entre os Anos Iniciais, do 1º ao 5º Ano (EF1); e os Anos Finais, do 6º ao 9º (EF2). Ela configura um período de grandes transformações, durante o qual os alunos passam por muitas mudanças relacionadas ao seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e à sua rotina doméstica e escolar (BRASIL, 2017).

- Condições da aprendizagem remota - recursos tecnológicos; tempo dedicado ao estudo; envolvimento da família com o aluno.

### 3 | A REALIDADE DA COMUNIDADE ESCOLAR

Este item apresenta os principais resultados do levantamento realizado, que permitem mostrar facetas de uma realidade vivenciada por alunos, seus familiares e professores que permitem melhor compreender as dificuldades da comunidade escolar que repercutem no problema do engajamento dos alunos às atividades de ensino remoto emergencial no contexto pandêmico de 2020, bem como são apontadas algumas possibilidades futuras de ação.

#### Alunos e familiares

Obteve-se que a maioria das residências (61%) vivem de 4 a 6 pessoas. Se considerada a possibilidade de residências pequenas com poucos cômodos, vislumbra-se um cenário do aluno realizando o ensino remoto em um mesmo cômodo e paralelamente e/ou simultaneamente a atividades de trabalho remoto ou doméstico dos pais, de ensino remoto de irmãos mais velhos, ou mesmo de brincadeiras de irmãos menores que ainda não frequentam escola.

As condições para o ensino remoto se apresentam precárias também no que diz respeito aos recursos tecnológicos: nas residências, o acesso à internet é ruim em 31% delas e 12% não possui internet. O celular é o recurso empregado para o estudo e o acompanhamento das aulas remotas por 83% dos alunos. Ressalta-se que esse dispositivo é compartilhado por 52% dos alunos e seus familiares.

Ao mesmo tempo, estes resultados deflagram a precariedade da condição de alunos da escola pública e refletem o cenário histórico de desigualdade social no país (CURY, 2002; OLIVEIRA, 2011; BRASIL, 2017), bem como as diferenças de condições de ensino e aprendizagem entre escolas públicas e privadas, deflagradas com a pandemia.

Wenczenovicz (2020, p.1756) mostrou um aumento da desigualdade social, no Brasil, no segundo semestre de 2019 (período que antecede a pandemia), refletindo em “problemas de acesso a computadores e de conexão com internet, a falta de espaço apropriado para o estudo a domicílio/em casa e a relação família-escola” - na região sudeste do país (a mais favorecida) somente 70% das residências possui acesso à internet (exclusivamente pelo celular em 78%) estando 59% das famílias impossibilitadas deste acesso.

No presente estudo, 57% dos alunos expressou dificuldades com o ensino remoto. Vale destacar que a passagem da modalidade presencial para remota se deu de forma abrupta, nos primeiros meses de 2020, acrescentando uma importante transformação ao ano inicial da segunda etapa do Ensino Fundamental, uma fase já repleta de mudanças.

Nas famílias, a pessoa que geralmente acompanha o aluno em suas atividades

escolares é a mãe (91%); contudo, essa figura enfrenta carências e dificuldades diversas relativas a: tempo (28%); domínio das TDICs (21%) e conhecimento do assunto/conteúdo (18%); além de insegurança e medo (18%).

Bourdieu e Passeron (2011) apresentam uma contribuição para o entendimento de como a realidade social e familiar (sucesso e fracasso escolar vividos por membros de um grupo social) podem constituir estimativas de chances objetivas no universo escolar e passam a adequar os investimentos na trajetória escolar dos alunos - medidos em termos de tempo, de dedicação e de recursos financeiros; e consideram que a escola tem papel ativo no processo social de legitimação e de reprodução das desigualdades sociais. Neste sentido, uma escola pública democrática deve investir em ações que levem em conta as diferenças de realidades dos alunos e suas famílias e lhes favoreçam maiores oportunidades de estudo e aprendizagem (RESENDE, SILVA, 2016).

O levantamento mostrou que o tempo (horas diárias) destinado pelos alunos aos estudos é reduzido e insuficiente para a maioria (27% menos de uma hora; 60% de uma a três horas). Apreende-se que a pandemia alterou drasticamente os tempos e as rotinas da forma escolar (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001). Cabe à comunidade escolar analisar se essa forma escolar tradicional se mostra viável em tempos pandêmicos e considerar a possibilidade de se repensar a escola, o trabalho docente e o ofício de aluno no ensino remoto emergencial.

Nóvoa (2020) observa que o modelo escolar (forma escolar ou gramática da escola), difundido na segunda metade do século XIX e inalterado até os dias atuais, declinou profundamente na situação de ensino remoto na pandemia. Um processo de transformação profunda da escola e da educação do futuro é anunciado pelo autor, envolvendo a diversificação de espaços e de tempos de trabalho, de estudo e de aprendizagem, dentro e fora da escola; além de uma modificação do papel dos professores, com maior responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo e ação colaborativa na produção de conhecimentos. O autor ressalta a necessidade de uma transformação profunda da escola a partir da Pandemia de Covid-19, no sentido do reforço das dimensões públicas da escola – uma educação que requer novas ligações e compromissos com as famílias e com a sociedade.

## **Professores**

Uma parcela de 35% dos professores não dispõe de recursos tecnológicos adequados para realizar o ensino remoto e a maioria (59%) tem dificuldade no uso das TDICs. Wenczenovicz (2020) também referiu sentimentos de insegurança e pressão no uso das TDICs, deflagrando uma defasagem formativa, a despeito do que preconizado nas políticas de formação docente (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019).

Cabe observar que 47% dos professores considera que não consegue estabelecer comunicação com seus alunos; e que 17% se vê destituído de seu papel docente. A

docência é um trabalho interativo, constituído por dimensões relacionais, interativas e capacidades comunicativas (TARDIF, LESSARD, 2005; NÓVOA, 2009; TARDIF, 2013; TARDIF, 2016). Deste modo, a mudança do trabalho docente presencial de modalidade presencial para remoto pode causar uma ruptura na relação professor-alunos atingindo a essência do ensino e da constituição da identidade docente.

Na relação humana entre um aluno e um professor se encontra a chave do processo educativo; contudo, a pandemia acelerou mudanças no papel dos professores e apontou para a necessidade de uma resignificação do espaço da “sala de aula”, com a criação de outros ambientes escolares e outras formas de ação entre professores e alunos (NÓVOA, 2020).

Já no que diz respeito ao cuidado, à saúde e ao bem-estar dos professores, o levantamento mostrou que 62% dos professores participantes do estudo apresentam formas variadas de sofrimentos, problemas de saúde e mal-estar docente. O ensino remoto tem produzido distúrbios do sono (50%), distúrbios emocionais e psíquicos (43%) e alimentares (18%), distúrbios osteomusculares (6,3%), além de mal-estar geral (12%). Merece destaque o fato dos professores deste estudo não referirem distúrbios da voz, dado que os problemas de voz são prevalentes em professores na modalidade presencial (GASPARINI, S. M.; BARRETO, S.; ASSUNÇÃO, 2005). Questões relacionadas ao uso da voz do professor, à saúde vocal e ao bem-estar vocal docente sob condições de ensino remoto emergencial são merecedoras de futuras investigações que levem em conta as diferenças de ambientes e condições de trabalho, a mediação tecnológica, o uso de microfone para captação da voz, as dinâmicas comunicativas e a relação professor-alunos.

Os distúrbios osteomusculares foram referidos por 6,3%. Autores como Ferreira *et al.* (2015) alertam para o problema do excesso de atividades que envolvem movimentos repetitivos com posturas inadequadas, sob condições ergonômicas desfavoráveis e com falta de programas de prevenção, que acaba acometendo as regiões de coluna vertebral (cervical, dorsal e lombar) e de membros superiores (ombros, punho/mãos/dedos).

O uso de medicamentos foi referido por 6,3%. Neste sentido, Soares, Oliveira e Batista (2017) identificam uma popularização do uso de antidepressivos na terapêutica de distúrbios emocionais e psíquicos relacionados ao trabalho docente, envolvendo estresse ocupacional, síndrome de Burnout e depressão.

Problemas visuais foram referidos por 6,3% dos professores. A literatura é escassa em estudos sobre acuidade visual de professores. Ainda assim, vale observar que o excesso de tempo de uso de tela, no contexto pandêmico, é uma realidade que gera desconforto visual para professores e alunos.

A saúde e o bem-estar no trabalho docente é um tema relevante e atual, sendo a necessidade de atenção para o tema amplamente indicada na literatura (GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005; PEREIRA *et al.*, 2009; BAIÃO, CUNHA, 2013; CORTEZ *et al.*, 2017; PENTEADO, SOUZA NETO, 2019; ARAÚJO, PINHO, MASSON, 2019;

BROGNOLI, PAGNAN, LONGEN, 2020).

Araújo, Pinho e Masson (2019) indicam que o foco de atenção das pesquisas sobre a relação trabalho e saúde de professores precisa se expandir de modo a contemplar uma perspectiva de produção social e coletiva, com medidas que envolvam: a atenção para a organização e o processo de trabalho; o ambiente acolhedor; a gestão; as questões de gênero; as políticas públicas; as legislações sobre os ambientes escolares; a ofertas de serviços de saúde; dentre outras. Vale acrescentar que, na interface entre saúde e educação, Penteado e Souza Neto (2019) apontam o desafio de se pensar saúde e bem-estar, no âmbito da cultura docente, como elementos do desenvolvimento profissional de professores e da profissionalização do ensino.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo conhecer a realidade das condições vivenciadas pelo segmento da comunidade escolar (professores, alunos e familiares) vinculado com o sexto ano do EF2, referentes às dificuldades na situação de ensino remoto emergencial, em vistas a compreender o problema da falta de engajamento dos alunos nos estudos durante a pandemia e a oferecer alguns elementos para identificar mudanças da forma escolar no ensino remoto e para planejar os ajustes necessários para a melhoria da qualidade da educação.

O levantamento realizado junto ao segmento escolar analisado mostrou que o problema da falta de engajamento no ensino remoto emergencial está atrelado a questões mais amplas, que envolvem diferentes atores sociais em distintas abordagens, as quais dizem respeito: a) às desigualdades sociais; b) às condições das famílias que dificultam o oferecimento de suporte adequado para o estudo remoto; c) às relações entre escola e famílias; d) aos processos de formação docente e de produção do cuidado e do bem-estar docente.

O enfrentamento do problema da desigualdade social requer o envolvimento de gestores e da comunidade escolar, do poder público nos seus entes federados, da comunidade local e também de empresas que, no estabelecimento de parcerias e na elaboração de políticas, articulem esforços para atenuar os efeitos das dificuldades, referentes à ampliação das condições de viabilidade de acesso e à qualidade do uso das TDICs na educação, por toda a comunidade escolar (gestores, professores, estudantes e famílias).

A relação entre a escola e as famílias - que passa, tanto pelo respeito às diferenças entre a educação familiar e a educação escolar; quanto pela participação com respeito à autonomia dos professores – é fundamental para a valorização da escola pública, do trabalho dos professores e do papel da escola, no espaço público da educação, como lugar de encontros, de socialização e de convivialidade (NÓVOA, 2020). Possibilidades

de estreitamento das relações escola-família podem se dar mediante reuniões on-line com familiares e apresentações dialogadas, com temas relacionados à motivação dos alunos para os estudos; à valorização da colaboração e do apoio da família aos estudos dos alunos; à importância da organização da rotina, do tempo e do espaço doméstico, em favorecer condições favoráveis ao estudo; à criação de canais de comunicação e apoio entre as turmas de alunos do sexto ano; à abertura de canais de dúvidas e comunicações aproximando familiares, professores e gestores, dentre outros.

No tocante à formação docente, o ato de buscar conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino remoto emergencial permite, à equipe gestora e ao corpo docente, a elaboração de estratégias formativas visando suprir as necessidades identificadas. Nesta direção, destaque deve ser dado às abordagens que envolvem apoio mútuo e colaboração em ações de reflexão e de análise de práticas.

Por fim, possibilidades referentes à produção do cuidado e do bem-estar docente podem ser vislumbradas a partir do estabelecimento de diálogos e parcerias, entre a escola e Centro de Referência em Saúde do Trabalhador/CEREST (Sistema Único de Saúde/SUS), para desenvolvimento de ações de promoção da saúde e prevenção das várias formas de sofrimentos, de problemas de saúde e de mal-estar docente.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T.M.; PINHO, P.S.; MASSON, M.L. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cad. de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.35, supl.1, e00087318, p.1-14, 2019.

BAIÃO, L. de P. M.; CUNHA, R. G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. **Rev. Formação@Docente**, Belo Horizonte, vol. 5, n.1, jan./jun. 2013.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Santa Catarina: EDUFSC, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. *Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo corona vírus – Covid-19. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Publicado em: 17/06/2020; Edição: 114, Seção: 1, p.62.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP 2/2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, pp. 8-12, 2015.

BRASIL. Resolução *CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10/2/2020, Seção 1, pp. 87 a 90.

BROGNOLI, E; PAGNAN, J.M.; LONGEN, W.C. Saúde mental dos trabalhadores da educação. **Braz. J. of Health Rev.**, Curitiba, v.3, n.5, p.11521-11530; set/out. 2020.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 23, n. 80, p. 168-200, Set. 2002 .

E-DOCENTE. Ensino Fundamental 1 e 2: a transição do 5º para o 6º ano. 16/08/2019. Disponível em: <https://edocente.com.br/ensino-fundamental-1-2-transicao-5-para-6-ano/> Acesso em: 23/09/2020. Base de dados.

FERREIRA, J. B.; MORAIS, K. C. S; CIRQUEIRA, R. P.; MACEDO, A. P. Sintomas osteomusculares em professores: uma revisão de literatura. **InterScientia**, João Pessoa, v.3, n.1, p.147-162, jan./jun. 2015.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S.; ASSUNÇÃO, A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Rev. Com Censo #22**, v.7 n.3, agosto, p.1-5, 2020.

NÓVOA, A., ALVIM, Y. Nothing is new, but everything has changed: a view point the future school (UNESCO) **Prospects**, 49, p.35-41, 2020. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>

OLIVEIRA, D.A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.115, p.323-337, abr.-jun. 2011.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Soc.**, São Paulo , v. 28, n. 1, p. 135-153, Mar. 2019.

PEREIRA, E. F; TEIXEIRA, C. S.; SANTOS, A.; LOPES, A. S; MERINO, E. A. D. Qualidade de vida e saúde dos professores de educação básica: discussão do tema e revisão de investigações. **R. Bras. Ci. e Mov.** 2009;17(2):100-107.

RESENDE, T. de F.; SILVA, G. F. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

SAE. SAE. BNCC - conheça as principais mudanças no Ensino Fundamental (anos finais). Disponível em: <https://sae.digital/bncc-mudancas-no-ensino-fundamental-anos-finais/> Acesso em: 23/09/2020. Base de dados.

SOARES, M. M.; OLIVEIRA, T. G. D.; BATISTA, E. C. O uso de antidepressivos por professores: uma revisão bibliográfica. **REVASF**, Petrolina, v.7, n.12, p.100-117, abril, 2017.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. & Soc.** Campinas, v.34, n.123, p.551-571, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed., 2ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e teoria da forma escolar. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 33, p.7-48, jun. 2001.

WENCZENOVIZ, T.J. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de Covid-19. **RIAEE**, Araraquara, v.15, n.4, p 1750-68, out/dez, 2020.

# CAPÍTULO 11

## USO REMOTO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E ACADÊMICA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 04/11/2020

### Rafael de Jesus Pinheiro Privado

Universidade Federal do Maranhão-UFMA  
São Luís-Maranhão/Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-9327-0346>

### Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Universidade Federal do Maranhão-UFMA  
São Luís-Maranhão/Brasil  
<https://orcid.org/0000-0001-6183-7056>

**RESUMO:** Reflete-se sobre o uso das tecnologias na educação escolar e acadêmica em tempos de pandemia da COVID-19 e de qual forma está sendo feito o enfrentamento a essa situação de anormalidade que afasta a todos da sala de aula e, após algum tempo, exige que se retomem as atividades de forma remota mesmo sabendo das implicações que tal modalidade de ensino e aprendizagem acarreta e o que isso exige dos alunos e professores, os quais não estão habilitados a conviverem com tais mudanças no contexto escolar e acadêmico. Utiliza-se a vivência acadêmica e a observação dos comportamentos dos nossos pares para discutir teoricamente sobre os avanços tecnológicos e a necessidade de continuar o processo educativo, mesmo diante de um novo normal que se avizinha de todos os alunos e alunas da escola básica e da universidade. Conclui-se que iniciativas férteis de alguns países demonstram que estão à frente de nossa realidade e podem se tornar modelos,

mas não podem ser copiados, considerando-se a diferença entre as realidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Tecnologias; Professores; Escola; Universidade.

### THE USE OF REMOTE TECHNOLOGY IN ACADEMIC AND SCHOOL EDUCATION

**ABSTRACT:** It reflects on the use of technologies in school and academic education in times of the pandemic of COVID 19 and how is the coping with this situation of abnormality being taken away from everyone in the classroom and after some time demands that activities are resumed remotely even though they know the implications that such a teaching and learning modality entails and requires students and teachers who are not qualified to live with such changes in the school and academic context. Academic experience and observation of the behaviors of our peers are used to discuss theoretically about technological advances and the need to continue the educational process even in the face of a new normal that is approaching all students of elementary school and university . It is concluded that fertile initiatives in some countries demonstrate that they are ahead of our reality and can exemplify but cannot be copied, so we need to build our models through challenges that are set.

**KEYWORDS:** Education; Technolages ; Teachers; School; University.

### 1 | INTRODUÇÃO

O século XXI tem se caracterizado por mudanças contínuas, deixando evidente que

o ser humano precisa responder a esse novo contexto, com capacidade de adaptação para acompanhar esse movimento, uma vez que o mundo passa a exigir habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, colaboração, criatividade e inovação.

Enquanto a educação escolarizada evoluiu de forma diferenciada, caminhando lentamente apegada aos modelos de uma escola tradicional, exigente e excludente, por outro lado, entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, as tecnologias da informação e comunicação – TIC - afetam praticamente todos os âmbitos da atividade humana, desde as práticas de organização social, até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-las para outras pessoas.

As TIC têm sido, em suas diferentes fases de desenvolvimento, instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos (Coll & Martí, 2001) e repousam sobre o princípio de sistemas de signos orais, escritos, imagéticos, estáticos e/ou em movimento para representar uma informação e transmiti-la, diferindo profundamente quanto às possibilidades e limitações da escola tradicional para disseminar a informação, e essa diferença tem, por sua vez, implicações do ponto de vista educacional.

No momento atual, podemos inferir que devido à crise provocada pela pandemia do coronavírus, existe uma razão bastante significativa para voltarmos nossos olhos para os nossos próprios desafios, pois a Covid-19 nos exigiu uma tomada de posição a respeito do uso das TIC no contexto atual quando exige o distanciamento social para combater a propagação do vírus e garantir a saúde de todos os habitantes do planeta Terra.

Assim, o uso das TIC, seja na modalidade presencial e/ou a distancia se entrelaçam desafiando a sociedade científica e tecnológica, estabelecendo proposições para orientar os educadores em contexto de anormalidade mediados por tecnologias.

Conforme Saviani (1987, p. 16),

O avanço tecnológico permitiu o acesso rápido a inúmeras informações no espaço temporal e geográfico a partir da dispersão da rede global de computadores, Internet, concedendo comunicação em tempo real, com qualquer parte do país ou do planeta, excitando as diferentes organizações do mundo do trabalho e atuando nos procedimentos de ensino do(a)s professore(a)s, que são reiteradamente desafiado(a)s a aprenderem a ensinar por meio de dispositivos tecnológicos.

Assim sendo, não se pode negar a importância das TIC no dia a dia dos(as) docentes e discentes seja em seus lares e/ou em outros locais sociais, e o seu uso decorre à revelia da vontade individual. Tal contextualização tem requerido que professores(as) e alunos(as) de todos os níveis de ensino que façam uso dessas tecnologias, em um formato totalmente diferente do que ocorre na presença de ambos no interior de uma sala de aula.

No entanto, algo muito importante permanece inalterado em vários lugares do Brasil

e do mundo: a escola. Embora tudo esteja em mudança, a atividade escolar continuou igual em sala de aula. Nesse viés, será preciso que se tenha claro o objetivo de preparar crianças e adolescentes para a vida, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Isso significa oferecer oportunidades para que se fortaleçam não só nas competências básicas, aquelas também conhecidas como intelectuais, mas também nas competências para o século XXI, que exige pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, colaboração, criatividade e inovação.

Competência, para Perrenoud (2000), é a capacidade de aplicar os resultados da aprendizagem em um determinado contexto, como na educação, vida pessoal, nas relações sociais e no desenvolvimento profissional, não se limitando aos elementos cognitivos, como uso da teoria, conceitos ou conhecimento tácito que cada pessoa adquire na vida, mas também abrangendo aspectos funcionais, a exemplo das competências técnicas e atributos interpessoais, que incluem habilidades sociais ou organizacionais, e valores éticos.

A busca por respostas para perguntas sobre modelos de educação escolar que melhor funcionem surgem a partir de discussões férteis e diferenciadas nas esferas pública e privada em nosso país, mas, por si só, não tem sido bem sucedida em nossa realidade, pois sempre existe uma conjugação de fatores que devem ser equacionados.

Portanto, para programar novos processos e traçar estratégias visando a garantir a eficácia do aprendizado escolar ou acadêmico, tais como o engajamento dos alunos e o desenvolvimento pleno de seu potencial, torna-se essencial observar e refletir sobre experiências de instituições e de educadores distintos para realizar o necessário questionamento sobre possibilidades e modelos que melhor dialoguem com a nossa realidade.

É nesse sentido que caminhamos para desenvolver esse artigo científico utilizando a experiência vivenciada nos corredores acadêmicos e observando no comportamento e falares de nossos colegas universitários especialmente quando tais experiências são vivenciadas com seus dilemas e contradições.

Buscamos numa proposição qualitativa conhecer o que pensam nossos colegas de curso sobre os modelos de ensino e aprendizagem que temos na universidade, seja o tradicional/presencial/bancário, de sala de aula, contrapondo-se ao modelo da aprendizagem móvel, graças à interligação dos computadores digitais e a internet, caracterizada, do ponto de vista das TIC, pela possibilidade das pessoas compartilharem qualquer informação, de maneira instantânea, de qualquer lugar e na forma preferida, por baixo custo.

## **2 | NOVAS POSSIBILIDADES DE ENSINAR E APRENDER NO SÉC. XXI**

Segundo dados recentes divulgados pela Unesco (2020), 61,6% dos estudantes do mundo estão afetados pelo fechamento das escolas, representando aproximadamente 1,08 bilhões de estudantes em 116 países que, nesse momento, estão com suas escolas

fechadas. O Brasil tem hoje cerca de 50 milhões de alunos matriculados em instituições públicas e particulares de Ensino Básico e, de acordo com o censo(ANO), 8.033.574 alunos estão matriculados no ensino superior em 33 mil cursos de graduação de 2.364 instituições de ensino superior.

Durante toda a vida escolar até o ingresso na universidade, a tarefa dessas crianças, adolescentes e jovens é incorporar habilidades cada vez mais relevantes para agirem e se colocarem no século XXI quais sejam: autonomia, tolerância, empreendedorismo, cidadania, espírito crítico e colaborativo, responsabilidade, protagonismo e criatividade (Tori, 2010).

A amplitude e a abrangência desse desafio crescem quando defrontadas com o cenário atual, que aponta para um contingente desses jovens deixarem a escola sem sequer terem conseguido um aprendizado adequado de disciplinas e conteúdos de base, como matemática e língua portuguesa. Por maior que seja o papel da escola, dos alunos e das famílias, a necessidade de uma educação de qualidade e alinhada com as transformações da sociedade ganha cada vez mais relevância diante do cenário em que vivemos e que se anuncia no futuro.

O mundo se transformou, a sociedade mudou, a forma como nos comunicamos, nos relacionamos, consumimos, aprendemos, produzimos e agimos nas situações, das mais simples às mais complexas, da vida particular e profissional, tudo isso foi profundamente modificado pela tecnologia. Diante disso, a escola precisa explorar muito mais as possibilidades que a tecnologia, a vida digital e a conectividade que oferecem e, não somente se alinhar a seu tempo, mas mobilizar as gerações sob sua responsabilidade.

Para Coll (2010), a evolução tecnológica é sempre mais acelerada do que a capacidade de qualquer setor educacional de assimilar mudanças, e isso se dá por conta da lentidão que as mudanças se operam na escola, sem querer imputar a esta falhas ou excesso de preciosismo dos tomadores de decisão da escola, mas as consequências dessa diferença são cobradas a cada um de nós, em cada escola, em cada sala de aula.

Usando as palavras de Émile Durkheim (1998), há dois paradigmas clássicos para definir as finalidades de um sistema educacional: um é adaptativo, o outro, transformador. No primeiro deles, os objetivos da educação se define com base nas necessidades da sociedade, do mercado, da religião, da nação ou da cultura em vigor.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 1998, p.23).

O modelo de sistema educacional adaptativo funciona bem se aquilo a que se deve adaptar estiver consolidado. Nesse contexto, a escola seria uma máquina de imitação cultural estável, um sistema centralizado, projetado para ordenar grandes grupos de

pessoas. Embora cada país desenvolva as próprias tradições na organização de seus sistemas, essa característica homogênea foi compartilhada e prolongada pelas leis de escolaridade obrigatória que emergiram no século XIX.

Hoje, os sistemas educacionais se adaptam à instabilidade e à mudança permanente, antes eram bons reprodutores de estabilidades nos sistemas de crenças religiosas, nas identidades nacionais, na tradução do saber científico para o mundo infantil, nas rotinas de trabalho do modelo industrial.

Para essa versão de escola, no entanto, são necessárias duas coisas: que as pessoas sejam preparadas para responder às demandas de seu entorno e que consigam reelaborar essas demandas em função de valores de superação que elas mesmas possam, com liberdade, construir. Há outro elemento a considerar nesse debate curricular básico: as demandas do mercado de trabalho dos próximos anos. O contexto futuro exige mais emancipação cognitiva do que o da sociedade industrial clássica.

No lugar do cumprimento de horários, repetição mecânica da rotina, cumprimento, ordens e impor atividades alienadas em série, hoje se exige pensamento crítico e criativo, colaboração, iniciativa e cargas metacognitivas para realizar tarefas não rotineiras e aprendizagem constante. Para Coll & Momereo (2010),

Essas demandas nos permitem redefinir o currículo sem a necessidade de recorrer, como no passado, à polarização entre educação adaptativa e transformadora. Isso não impede a existência de múltiplas definições curriculares que possam habilitar a pensar e agir de diferentes maneiras na sociedade. O currículo é um instrumento político. Hoje, porém, é possível construir uma base comum mais ampla que facilite o consenso sobre aquilo que vale a pena ensinar e aprender (COOL & MONEREO, 2010, p.25).

Essa reflexão deixa clara a necessidade de uma aprendizagem que se dá ao longo da vida, conceito que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) define como aquela “[...] realizada por toda pessoa desde o nascimento até a morte, em qualquer idade, em âmbitos formais, não formais e informais de aprendizagem [...]”, que se impõe cada vez mais.

Para Dellors (2000), aprender a aprender, dentro e fora da escola, é uma tarefa que cada ser humano terá de realizar para o resto da vida. Embora esse processo comece muito cedo, no âmbito familiar, cabe à escola grande parte da responsabilidade de ensinar a aprender e estimular a busca pelo conhecimento cada vez mais acessível.

Bonilla & Pretto (2011) destacam que essa reconfiguração dos espaços presenciais e virtuais, do alcance e das possibilidades de aprendizagem, representa um desafio para a escola, para a família e para os alunos inseridos em um novo contexto no qual o aprender deixa de ser e estar organizado ao redor de um modelo institucional estável e pode se dar a qualquer tempo e em qualquer lugar.

O desafio que se impõe na esfera da Educação afeta a todos que buscam encontrar

caminhos para uma participação ativa na construção do futuro. No âmbito da escola, grande parte dele se concentra no questionamento e na alteração de papéis e dinâmicas arraigadas, não só nas propostas pedagógicas, mas também em relação a espaço, organização, hierarquia, relacionamento com pais e alunos, sua práxis (Livro Branco, 1995).

Conforme Kenski destaca em seu livro *Tecnologias e tempo docente* (2015, p.35),

A revolução tecnológica que, desde o final do século XX, vem transformando as comunicações, o setor bancário, o de serviços, além dos padrões de consumo e de comportamento das últimas duas gerações, teve pouco impacto no âmbito educacional, tanto que a maior parte das crianças e jovens continua aprendendo da mesma forma que muitas décadas atrás, desenvolvendo habilidades e competências que não exatamente as prepararam para o mundo tecnológico, conectado, complexo, digital e imprevisível em que vivemos com todas as potencialidades que ele desencadeia.

Ainda assim, a escola continua e continuará a desempenhar um papel fundamental de formação humana impulsionando a aprendizagem e a educação em geral, nesse sentido a pergunta a se fazer é: Como se encontra o ensino e aprendizagem diante desse novo momento? Como você tem reagido à dificuldade de se inserir no mundo atual e de incorporar em suas práticas as tendências que definem a educação moderna, como, por exemplo, ser tecnológica, divertida, personalizada, relevante e colaborativa?

Enquanto se vê a explosão da informática em todos os ramos do conhecimento humano, inclusive no setor educacional, o grande desafio para a educação é utilizar as tecnologias, sob o risco de se tornar invisível para a sociedade, as tecnologias devem ser exploradas para servir como meios de construção do conhecimento, e não somente para a sua difusão.

Ao discorrer sobre os Sete saberes necessários à Educação no futuro (1997), o filósofo francês Edgar Morin afirmou que todo conhecimento comporta o risco do erro ou ilusão, colocando a máxima como o primeiro saber essencial.

Como o conhecimento nunca é um reflexo ou espelho da realidade, mas antes uma tradução, seguida de uma reconstrução, estar aberto a um questionamento sobre suas próprias certezas é um desafio que cada um de nós deveria se impor, aconselha Morin, em meio a reflexões profundas sobre Educação que o olhar crítico e desconfiado para as próprias crenças é fundamental. É talvez a melhor estratégia para nos mantermos sempre permeáveis a outras linhas de pensamento e a abordagens capazes de enriquecer o universo e amplificar nossa visão.

Hoje, e cada vez mais, os educadores são atores, sujeitos que interpretam o sistema e tomam decisões que dizem respeito ao currículo e à pedagogia, ou seja, eles têm maior esfera de autonomia relativa. Essa capacidade de interferência pode gerar ansiedade e sensação de impotência. Como se decide o que ensinar?

Devemos simplesmente nos ater ao currículo em vigor ou modificá-lo, interpretá-lo, editá-lo? Essas indagações exigem uma referência, uma visão de futuro. Nossa proposta

inicial foi refletir sobre a incerteza da autonomia e do poder de atuar nos processos de mudança. As narrativas nos fornecem palavras para agrupar os fragmentos. Conforme Bruner (2013), os relatos são a porta de entrada para a cultura, pois constroem sentido sobre aquilo que nos escapa das mãos e proporcionam um fio condutor para a tomada de decisões.

Hans Gadamer (1994) aponta que a indagação nos tira da caverna porque abre a possibilidade do conhecimento. A arte de perguntar é a arte de refletir e dialogar. Não é de estranhar que algumas das propostas pedagógicas mais disruptivas do momento, como a das Redes de Tutoria, do México, baseiem-se no desenvolvimento da arte da pergunta nos estudantes e em seus professores (ELMORE, 2016).

Um livro recente apresenta essa mesma visão já em seu título: *Make just one change: teach students to ask their own questions* (ROTHSTEIN; SANTANA, 2011), em português, “*Faça apenas uma mudança: ensine os estudantes a fazer suas próprias perguntas*”. Os autores oferecem um arcabouço para projetar, motivar e avaliar boas perguntas dos discentes. Sua principal argumentação é que fazer boas perguntas não é algo que sai dos discentes de modo espontâneo, e sim uma destreza que os professores podem aprender a ensinar.

Outros autores clássicos das correntes da aprendizagem centrada no pensamento enumeram as perguntas que norteiam a tomada de decisões pelos discentes (SWARTZ *et al.*, 2013): O que torna necessário tomar uma decisão? Que opções tenho? Quais são as consequências possíveis de cada opção? Qual a importância dessas consequências? Qual é a melhor opção diante dessas consequências? introduzir a pergunta na sala de aula é criar na escola uma ordem democrática e argumentativa, que possibilita projetar o futuro. A pergunta, diferentemente da resposta padronizada que deve ser adivinhada/memorizada/repetida, fomenta o pensamento antecipatório. Quando alguém faz boas perguntas, abre futuros diversos, age sobre o possível, cenários são construídos, os desígnios e a formação dos destinos.

Não saber perguntar, por ausência de imaginação, conhecimento ou coragem, é condenar-se ao costumeiro. A pedagogia da pergunta, claro, não reflete uma oposição à Pedagogia da resposta. A pergunta interage com a resposta, assim como o pensamento lógico e o lateral, de acordo com a definição clássica de De Bono (1993). O pensamento lateral reestrutura o pensamento lógico e possibilita a criatividade, porém os dois sempre funcionam em conjunto. As perguntas tornam as respostas mais necessárias: não as evitam, porém as buscam, alimentam-se de campos do conhecimento para ramificar-se, aprofundar-se, ganhar vida no pensamento dos discentes.

De acordo com John Dewey (1997), as pessoas não foram feitas para aprender sem relevância. O problema é que a escola tradicional ensina de acordo com o interesse em que não me aconteça algo ruim. Os alunos interiorizaram o temor ao fiasco, à exclusão de seu grupo de pares, aos castigos nas escolas e em casa, e aprenderam com base nesse pavor.

### 3 I ENSINO REMOTO NO CENÁRIO DA PANDEMIA

Nesse subcapítulo ponderamos sobre as circunstâncias de acesso das famílias brasileiras a computadores e à internet: “em 79,9% dos lares já há acesso à internet, apesar de 35,7% destes não possuírem esgoto” (IBGE, 2018). Compreendendo que o acesso à internet é o componente primordial para as soluções paliativas aos impasses educacionais acarretados pela pandemia, muitas instituições passam a obter chips ou prover subsídio internet para aqueles que ainda não a dispõem. No entanto, fica o questionamento: neste país que se quer o saneamento primário chegou a todas as residências, quais são os olhares para a instrução virtual?

Um mundo novo desdobra-se em um vertiginoso processo de globalização. É uma sociedade notadamente dinâmica, instável e progressista, onde o constituinte imprescindível e fundamental é a mudança de paradigmas.

O contexto profissional da educação no mundo globalizado e informatizado acarreta a possibilidade de:

Testemunhar o desenvolvimento de uma capacidade até agora não imaginada de ampliar o intelecto humano. O homem tem uma capacidade singular de armazenar informação e utilizá-las para o seu progresso e bem estar. A tecnologia da sociedade de informação amplia esta capacidade humana, bem além de qualquer nível julgado possível a um quarto de século, colocando conhecimentos à disposição dos que necessitam, quando necessitam e onde quer que estejam (Rankine, 1987, p.292).

A tecnologia não é uma solução para a restauração do ensino, mas ela pode ser um estimulante significativo para a mudança no ensino e uma ferramenta para sustentar a indagação, colaboração e comunicação dos alunos. Esse discente não mais consente em o professor ser o dono da verdade, isto é, o único recipiente do saber. A indagação nos leva àquele aluno que a partir de pesquisas, aumenta seu leque de informações, compõe o seu conhecimento, isto é, estrutura seu próprio conhecimento.

A versatilidade de novas tecnologias, com o crescimento do conhecimento sobre os processos cognitivos, sobre a comunicação humana e a comunicação homem-máquina, e a facilidade atual de acesso a informação, estão abrindo inúmeras possibilidades para a educação.

Sendo assim, é necessário, portanto, uma nova postura para o grande desafio educacional do presente e posteriormente visando o futuro, baseado na tecnologia, que representa um processo interativo centrado no aluno. Para que isso aconteça é necessária a mudança de todos os constituintes básicos do processo: professor, aluno e conteúdo, “a escola não deve temer nem subestimar o seu diálogo com os meios de comunicação e o uso das novas tecnologias”, “não vejo os meios de comunicação como instrutores, quero pensá-los como produtores do conhecimento” nos afirma Citelli (2000, p.7).

Para Cortelazzo (1996),

Perante as inovações, os professores apresentam duas sensações: um que é a de incorporar as novas tecnologias ao seu dia-a-dia e outro que é a insegurança, o medo, gerados pela falta de preparo para trabalhar com elas. É necessário apropriar-se da tecnologia na educação para “provocar uma reflexão crítica e questionadora em relação à busca e elaboração da informação articulada à produção social da vida individual e coletiva” professores sabem que precisam mudar, mas não sabem como, gerando angústia, e em particular eles, têm de acompanhar a mudança do mundo. (Cortelazzo, 1996, p.20).

Cabe à escola, então, preocupar-se em atender a esta desafiadora evolução da informática, essa nova tecnologia. A escola deve e precisa mudar continuamente para ajustar-se à sociedade na qual está inserida. Como a tecnologia da informação é atualmente a força direcionadora da nova economia e cultura, faz-se necessário que ela seja incorporada aos currículos, através de uma forma bem significativa.

Os docentes sabem que a educação escolarizada mudou bastante e a maneira como os discentes são instruídos, os tipos de habilidades obtidos em sala de aula, atualmente, são bem distintos da metodologia e do currículo de anos atrás. A preocupação maior, porém, deve ser de como a tecnologia se integra à estrutura curricular e instrucional de uma maneira enfática como ratifica os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000).

Se o alcance à internet se apresenta relevante na população, o formato como se oferece este ingresso conserva entraves, pois muitos discentes conectam-se simplesmente por meio do telefone móvel. Em algumas situações, dispositivos que pertencem a componentes da família, isto é, fazem uso partilhado do aparelho.

Colegas nossos dizem não dispor de um aparelho celular e se o tem não é um aparelho dos mais modernos, ou em seu domicílio não há conexão de internet para possibilitar o acesso às informações, esses e outros problemas impedem o ensino remoto proposto nesse momento, restando-nos perguntar: o que fazer diante desses impasses? Como acompanhar as aulas remotas? E, se não for possível acompanhar, que outras possibilidades podem ser acessadas?

Esses e outros questionamentos nos levam a ponderar sobre as dificuldades do ensino remoto em nossa realidade, seja na universidade, seja na educação básica. Tal iniciativa, senão a única, é louvável, mas sofre implicações a médio e curto prazo: Quantos alunos acompanharão essas aulas? Quantos se desestimularão e abandonarão os estudos? Tal situação já foi vivenciada na África quando da epidemia do Ebola e levou um grande percentual de alunos à evasão escolar. Não esperemos que isso ocorra em nosso país, vamos investir na educação escolarizada e nos esforçar na inclusão digital junto aos nossos alunos, esse é o paradigma emergente.

## **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendemos que até os domicílios mais privilegiados enfrentam, por vezes, falhas

de conectividade e suspensão dos serviços que estão, neste momento, em atividade remota. Dessa forma, o que almejar daqueles que lidam com pacotes de dados de internet pré-pagos com limites de acesso a internet?

Ademais, o problema é merecedor de reflexão no que corresponde ao domínio de equipamentos digitais entre os educandos e a autonomia para os estudos de configuração remota. Significará que todos somos capazes de assimilar no autodidatismo? De fato, temos uma geração que cresceu conectada e atuante nas plataformas digitais, porém isso não pode ser generalizável à realidade dos estudantes deste país de dimensão continental.

Essas considerações pensar nas singularidades de cada nível e modelo de ensino, nos estudantes dos subúrbios e zonas rurais. Há que se refletir, igualmente, sobre estudantes com deficiência, ou com qualquer condição restritiva de aprendizado, que carecem de planos educacionais individualizados, ajustes curriculares e conteúdos disponíveis.

O ponto central para o corpo docente e gestores pedagógicos deverá ser reconduzir-se sobre a reintegração das tarefas letivas, que com certeza não se ofertará sob um indício de normalidade, acarretando uma sequência de ajustes, intervenções de acolhimento e procedimentos pedagógicos variados para garantir este íterim de distanciamento.

Na volta, quiçá, caiba a aplicação de meios de recuperação que excedam a sala de aula, como a execução de programas integradores, estudos coordenados e até alguma atividade mediada por tecnologias, porém com as estruturas das escolas disponíveis e a oportunidade de acompanhamento docente.

Por ora, é possível valha mais um momento de interrupção e recolhimento, salientado na precaução familiar, preservação da saúde física e mental de nossos discentes e trabalhadores da educação, dando condições para a reestruturação social e restauração da regularidade sanitária e econômica, do que criar um novo problema para além dos já existentes, aprofundando as desigualdades. Educação remota não é solução, mas é política de redução de danos e deve ser considerada. A tecnologia deve ser considerada meio e não fim, e em nada substitui o professor, a vivência social e o ambiente de desenvolvimento individual e coletivo proporcionado pelas instituições de ensino.

Nos questionamentos feitos aos colegas acadêmicos procuramos saber deles: possuem aparatos tecnológicos compatíveis com as demandas virtuais atuais, capazes de ajuda-los nas atividades remotas que estão sendo exigidas no momento atual? Como se encontra o ensino e aprendizagem diante desse novo momento? Como tem reagido à dificuldade de se inserir no mundo atual e de incorporar em suas práticas as tendências que definem a educação moderna, como, por exemplo, ser tecnológica, divertida, personalizada, relevante e colaborativa?

Em suma, não obtivemos respostas para essa atividade, que além de funcionar como uma ferramenta educacional inovadora, tendo em vista que, para enfrentar os desafios de uma era em que os alunos têm acesso ilimitado à informação através de seus artefatos digitais (celulares, tablets, smartphones...), bem como a diferente realidade socioeconômica

de milhões de famílias brasileiras, nada está bem alinhado nesse contexto.

À vista disso, o avanço tecnológico assistido nos últimos decênios do século XX e início do século XXI tenha produzido objetos que, além de serem veículos de informação e de comunicação, são recursos que proporcionaram novas formas de relações sociais, estas também são capazes de acarretar alterações na consciência individual, na percepção de mundo, na construção de novos conhecimentos, nos valores e nas formas de atuação social, e nenhum desses objetos possui a capacidade de substituir a interação humana. Quiçá tenhamos um novo tempo!

## REFERÊNCIAS

BONILLA, M.H.S., and PRETTO, N.D.L., orgs. **Inclusão digital: polêmica contemporânea** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, 188p. ISBN 978-85-232-1206-3. Available from SciELO Books<<http://books.scielo.org>>.

Bruner, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

CHWARTZ, Christian. **Janelas Para o Futuro. Veja Vida Digital**, São Paulo, ano 32, p.32, dez. 2013. (Parte Integrante da Veja)

CITELLI, A. Comunicação e Educação. **A linguagem em movimento**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

COLL, C., & MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação** (pp. 9-14). (N. Freitas, Trad.). Porto Alegre: Artmed. 2010.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação na educação a distancia**. Curitiba: Intersaberes, 1996.

DELORS, Jacques (org). **Educação: um tesouro a descobrir**. 6º ed. Brasília: Editora Cortez. DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: Simon & Schuster, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Mito y Razón**. Barcelona: Paidós, 1994.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LIVRO BRANCO Comissão Europeia. **Sobre a educação e a formação: Ensinar e aprender — Rumo à sociedade cognitiva**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeia, 1995.

MORIN, Edgard. **Sete saberes necessários a educação**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

RANKINE, L.J., **A emergente era da informação: Sem limites significativos**. Diálogo,16(3): 2-7, 1987.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

TORI, Romero. **Educação sem distancia** Editora SENAC , 2010.

VALENTE, José Antônio. “**Comunicação e a Educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**”. Revista UNIFESO – Humanas e Sociais, Vol. 1, n. 1, 2014.

# CAPÍTULO 12

## MONITORIA REMOTA DE AUDIOLOGIA DURANTE O DISTANCIAMENTO SOCIAL PARA CONTROLE DA PANDEMIA DE COVID-19: RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Data de aceite: 04/01/2021*

*Data de submissão: 15/12/2020*

### **Rebeca Mota Cabral e Silva**

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG  
Belo Horizonte - MG, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/9394214849322424>

### **Carla Aparecida de Vasconcelos**

Pós-Doutoral do Programa de Pós-Graduação  
em Neurociências da UFMG  
Belo Horizonte - MG, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/5675726656616978>

### **Luciana Macedo de Resende**

Programa de Pós-Graduação em Ciências  
Fonoaudiológicas da UFMG  
Belo Horizonte - MG, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/4481129561811234>

### **Patrícia Cotta Mancini**

Programa de Pós-Graduação em Ciências  
Fonoaudiológicas da UFMG  
Belo Horizonte - MG, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/5165158555291785>

### **Sirley Alves da Silva Carvalho**

Programa de Pós-Graduação em Ciências  
Fonoaudiológicas da UFMG  
Belo Horizonte - MG, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/1028295858152022>

**RESUMO:** Este capítulo teve como objetivo relatar as ações da Monitoria em Audiologia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) no Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante o

período de CoViD-19. Diante da exigência de distanciamento social imposta pela crise sanitária causada pelo rápido contágio por SARS-CoV-2 e pelo consequente fechamento das IES no Brasil, para se evitar o contato entre docentes, discentes e funcionários no mesmo espaço físico, foi necessária a implementação de modelos alternativos ao ensino tradicional com novas propostas pedagógicas, como a incorporação da modalidade ERE. Nesse contexto, foi criada a modalidade virtual do Programa de Monitoria da Graduação (PMG) como proposta pedagógica complementar ao ERE. Foi observado que o modelo criado pelas pesquisadoras para se realizar a monitoria e a supervisão de conteúdos em ambiente remoto aumentou o engajamento dos alunos, propiciou um novo espaço para discussões de dúvidas e estimulou a busca voluntária por novos conhecimentos. As ações desenvolvidas contribuíram para o processo ensino/aprendizagem no ambiente remoto e promoveram a integração entre os alunos de diversos períodos do curso, bem como com a monitoria e supervisoras da disciplina de Audiologia.

**PALAVRAS-CHAVE:** CoViD-19, Audiologia, Fonoaudiologia, Educação à distância.

### ONLINE AUDIOLOGY TUTORING DURING THE SOCIAL DISTANCING TO CONTROL THE COVID-19 PANDEMIC: EXPERIENCE REPORT

**ABSTRACT:** This chapter aimed to report the actions of Audiology tutoring in emergency distance education during the CoViD-19 period. Considering the demand for social distancing

imposed by the health crisis caused by the rapid spread of SARS-CoV-2 and the consequent closure of universities in Brazil to avoid contact between professors, students and staff in the same space, it was necessary the implementation of alternative models to traditional teaching with new pedagogical proposals, such as the incorporation of emergency distance education. In this context, the online kind of the graduation tutoring was created as a pedagogical proposal complementary to the distance education. It was observed that model created by the researchers to carry out the monitoring and supervision of content in an online platform increased the engagement of the students, provided a new space for discussions of doubts and stimulated the voluntary search for new knowledge. The actions developed contributed to the teaching / learning process in the online platform, promoted the integration between students from different periods of the course, as well as with the tutor and supervisors of the Audiology discipline.

**KEYWORDS:** CoViD-19, Audiology, Speech-Pathology, Distance Education.

## INTRODUÇÃO

A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na rotina da sociedade viabilizou maneiras de produzir, difundir e adquirir conhecimento rapidamente e sem barreiras geográficas (SOUZA et al, 2016). As ferramentas digitais nunca foram tão importantes quanto neste momento da progressão da CoViD-19, que causou a suspensão das atividades presenciais e levou as instituições de ensino a lançarem mão da internet e plataformas digitais de *e-learning* para alcançarem os discentes.

O Ensino à distância (EAD) permite atingir um grande público de pessoas e, a partir daí, possibilita ampla difusão de informações proporcionando o desenvolvimento de conhecimento, de capacidade crítico-reflexiva e de diversas habilidades e competências dos alunos (CAMACHO et al, 2020; SILVA, 2015).

No período de início da crise sanitária causada pela pandemia de CoViD-19, com a consequente suspensão das aulas presenciais como forma de controle da disseminação do contágio por SARS-CoV-2, as instituições de ensino superior - IES realizaram intensas discussões sobre novas propostas pedagógicas de ensino que possibilitassem, ao menos em parte, a continuidade da formação dos seus discentes.

Diante da realidade, foi proposto o ensino remoto emergencial (ERE) como uma alternativa para não haver a completa suspensão do ensino. Mas qual a diferença entre esse e a modalidade EAD? Conforme bem definido por Garcia et al (2020), “ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância”, apesar do uso da tecnologia digital em ambas as modalidades. Para o ERE, as IES lançaram mão de plataformas que não eram voltadas exclusivamente para fins educacionais, mas para reuniões das mais variadas naturezas, como *Hangouts*, *Meet*, *Zoom*, bem como de diversas redes sociais para a facilitação do processo comunicativo e de troca de informações (GARCIA et al, 2020).

Nesse contexto, houve também a necessidade das IES investirem na capacitação emergencial do corpo docente visando à adequada transição da modalidade de ensino

presencial para virtual. Nesse período de capacitação e de conseqüente suspensão temporária das aulas, uma proposta pedagógica complementar apresentada como parte integrante do ERE foi o Programa de Monitoria da Graduação (PMG) na modalidade remota. Embora a monitoria universitária também tenha enfrentado seus desafios, ela possibilitou aos estudantes a oportunidade de esclarecerem dúvidas, aprimorarem seus conhecimentos adquiridos, iniciação de prática docente para os monitores além da integração entre os alunos, monitores e professores supervisores.

Considerando o exposto, o objetivo desse capítulo foi o de relatar a experiência de uma atividade remota de monitoria e supervisão de Audiologia para alunos de um curso de graduação em Fonoaudiologia durante o período de distanciamento social para controle da pandemia de CoViD-19.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE MONITORIA REMOTA: INTENSIVO DE AUDIOLOGIA**

O projeto de monitoria remota, nomeado “Intensivo de Audiologia”, foi implementado pelo núcleo de Audiologia do Departamento de Fonoaudiologia de uma IES e ocorreu no período entre março e julho de 2020. O departamento já tem um programa de monitoria bem estabelecido para as atividades presenciais e um dos objetivos é a iniciação à docência. Em suas atividades, os monitores auxiliam os docentes em variadas atividades didáticas, sendo o plantão de dúvidas a mais frequente.

As ações para a monitoria remota foram planejadas e desenvolvidas pela equipe composta por uma monitora, acadêmica do curso de Fonoaudiologia, uma aluna de pós-doutorado, especialista em Audiologia e três docentes do núcleo de Audiologia da IES.

A equipe propôs uma série de encontros e atividades extras com formato jovial e atrativo seguindo as seguintes etapas: 1) divulgação do projeto Intensivo de Audiologia por meio do email institucional dos estudantes e página de mídia social do programa com a proposta de cronograma e temas que seriam abordados nos encontros: anamnese, meatoscopia, audiometria tonal, vocal, mascaramento, imitanciométrica, potenciais evocados auditivos, eletrococleografia e emissões otoacústicas evocadas por estímulo transiente e produtos de distorção; 2) aplicação de um questionário de autoavaliação a ser respondido pelos alunos antes do primeiro encontro; 3) envio de casos clínicos fictícios pela monitora, antes de cada encontro, aos alunos participantes para que solucionassem e enviassem de volta suas respostas; 4) aplicação do mesmo questionário de autoavaliação após o último encontro.

Foram realizados 5 encontros por meio dos quais o grau de aprofundamento dos conteúdos foi aumentando gradativamente.

Para abordar o conteúdo programado, a equipe elaborou 9 casos fictícios que foram utilizados ao longo do projeto. Visando estimular o raciocínio clínico, a cada encontro, foi discutido um ou mais procedimentos audiológicos relacionados ao caso, desde o

acolhimento do paciente, passando pela anamnese, avaliação audiológica básica até os exames eletrofisiológicos e emissões otoacústicas.

Para participar da atividade, era necessário que o aluno estivesse regularmente matriculado em qualquer período do curso de Fonoaudiologia da instituição pesquisada e manifestar interesse via *e-mail*, previamente divulgado.

Visando alcançar o maior número possível de discentes, antes do início das atividades foram enviados e-mails aos alunos da graduação em Fonoaudiologia da IES estudada e também foram postadas divulgações nas redes sociais oficiais do PMG da IES. A fase de divulgação durou cinco dias e contou com a aderência dos próprios alunos no processo de convite aos seus colegas para a participação na atividade.

Conforme supramencionado, todos os alunos responderam, antes do início e após o término do projeto intensivo de Audiologia, a um questionário de autoavaliação sobre seu nível de conhecimento em Audiologia. O questionário foi elaborado pelas pesquisadoras e lançado na plataforma *Google Forms* sendo que o link foi enviado posteriormente aos alunos participantes do PMG.

O questionário continha 32 questões ao todo sendo cinco para respostas abertas e 27 fechadas (múltipla escolha). Todas essas questões da autoavaliação versavam sobre os conhecimentos e segurança dos alunos sobre os conteúdos e práticas da Audiologia. As questões de 1 a 20 foram respondidas por todos os participantes de todos os períodos, ao passo que as questões de 21 a 32 foram respondidas apenas por alunos a partir do 8º período (o curso de Fonoaudiologia da IES estudada possui 10 períodos – 5 anos de duração). Os pesquisadores julgaram que esta separação foi necessária porque algumas perguntas envolviam conteúdos práticos da Audiologia e apenas os alunos da fase final do curso teriam condições de respondê-las adequadamente.

O questionário contemplava perguntas sobre conhecimentos de Imitanciometria, Reflexos Estapedianos, Audiometria, Logaudiometria, Potencial Evocado Auditivo de Tronco Encefálico e Emissões Otoacústicas bem como sobre o grau de segurança que os alunos possuíam para realizar tais procedimentos Audiológicos. Abordava, ainda, o nível de conhecimento sobre avaliação e seleção de dispositivos eletrônicos e o acompanhamento do usuário de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), além de um espaço para sugestões à monitoria de Audiologia. As perguntas foram balanceadas de acordo com os conteúdos estudados por cada período da graduação.

Além das respostas ao questionário supramencionado, a proposta consistiu, também, na análise de nove casos clínicos fictícios, nomeados de Caso A ao Caso I, divididos em três fases, conforme citado anteriormente. A cada fase eram enviados três casos e os participantes tinham 48 horas para responder os exercícios propostos. As questões referentes aos casos clínicos eram correspondentes ao tema de cada fase: 1ª) anamnese e meatoscopia; 2ª) audiometria tonal e vocal, mascaramento e imitanciometria; e 3ª) potenciais evocados auditivos, eletrococleografia, emissões otoacústicas evocadas

por estímulo transiente e produtos de distorção.

Para garantir a imparcialidade na correção dos exercícios (dos 9 casos clínicos supracitados) que foram distribuídos aos alunos durante o projeto, os graduandos foram identificados por códigos aleatórios e não por seus nomes sendo que o envio das atividades tanto do monitor para os alunos quanto as respostas dos alunos para o monitor e supervisores era feito por meio de um único e-mail com acesso (senha e *login*) compartilhado por todos os participantes envolvidos no projeto (monitor, supervisores e alunos).

Os alunos tinham acesso ao auxílio virtual da monitora da disciplina e lista de bibliografia recomendada para conclusão das tarefas. Ao final de cada etapa, que tinha duração média de oito dias, era realizado um encontro *online* via *Google Meet*, com duração média de 2h30min, conduzido por dois docentes do curso, a monitora e uma fonoaudióloga especialista em Audiologia membro de um Conselho Regional de Fonoaudiologia.

Durante cada encontro *online* via *Google Meet*, eram realizadas breves revisões teóricas dos conteúdos estudados e discussões sobre respostas e dúvidas dos participantes, estimulando o aprendizado em grupo e o desenvolvimento de raciocínio clínico Audiológico ao se promover a ligação entre a teoria e o exercício profissional do fonoaudiólogo.

A partir da análise descritiva dos dados, verificou-se que, ao todo, inscreveram-se 75 alunos de todos os períodos do curso, o que indica uma adesão expressiva, pois esse número representa 30% do total de alunos matriculados na graduação de Fonoaudiologia da IES envolvida nesse estudo.

Em relação à conclusão do PMG do ERE, constatou-se que a evasão total de participantes foi de 28,9%, com maior volume de abandono concentrado após a fase 1 (48,2%). Tal fato pode ter ocorrido devido à dificuldade de acesso à internet relatada por alguns alunos, pois a atividade era realizada totalmente de forma remota e dependia de conexão adequada. Outro fator que pode ter contribuído para a evasão foi o tempo estipulado para cada etapa, uma vez que muitos discentes relataram ter outras atividades que os impediam de entregar as tarefas no tempo determinado.

Por meio dos questionários aplicados, os estudantes relataram que a atividade proporcionou aquisição de novos conhecimentos e promoveu antecipação do contato com a área de Audiologia, favorecendo maior interesse pela especialidade e motivando os alunos de períodos iniciais, que ainda não tinham contato com as matérias teóricas específicas nem com a prática clínica.

A monitora relatou aumento significativo na procura dos alunos durante o período das atividades. Foi observado que a maior parte dos alunos que buscaram pelo suporte da monitoria periodicamente foram os participantes que ainda não haviam cursado nenhuma das disciplinas de Audiologia.

Na fase inicial da graduação, a grade curricular contempla um número menor de disciplinas específicas da Fonoaudiologia como, por exemplo, a Audiologia. Em decorrência disso, os alunos das fases iniciais relatam se sentirem distantes da prática profissional, fato

que pode ter contribuído para uma maior adesão ao PMG aqui descrito. Entretanto, verificou-se que, evidentemente, os estudantes das fases iniciais apresentaram maior dificuldade para concluir as tarefas solicitadas e, conseqüentemente, mais necessidade do auxílio da monitora. Em contrapartida, os alunos do final do curso, que já haviam cursado disciplinas teóricas e práticas, apresentaram menor procura da monitoria em comparação aos dos períodos iniciais. Provavelmente isso se deve ao maior conhecimento em Audiologia, o que propicia maior autonomia na realização das atividades.

Foi constatado, por meio das respostas ao questionário pós atividade, que os alunos classificaram o projeto PMG do ERE como uma oportunidade ímpar de discutirem e estabelecerem contato com colegas de vários períodos do curso. Além disso, foi relatado, pelos graduandos de períodos iniciais, que os momentos em grupo e o contato com alunos mais avançados no curso propiciaram aprendizados para além da Audiologia.

As demandas apresentadas pelos alunos levaram a monitora a buscar novas informações ampliando, assim, seus conhecimentos sobre a Audiologia. O aumento no número das monitorias individuais auxiliou, também, na detecção das dúvidas e estreitou o vínculo monitor-aluno, o que pode ter favorecido maior conforto para a exposição de dúvidas. As ações desenvolvidas contribuíram para o processo ensino/aprendizagem no ERE e impulsionou a integração entre os alunos de diversos períodos do curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo criado pela equipe de pesquisadoras para se realizar a monitoria e supervisão de conteúdo mostrou resultados positivos, tendo em vista que, de acordo com o relato dos estudantes, aumentou o engajamento entre eles e a monitora, propiciou um novo espaço para discussões de dúvidas, estimulou a busca por novos conteúdos e ampliou o conhecimento dos alunos envolvidos.

Encontrar propostas pedagógicas alternativas no momento de distanciamento social tem sido um desafio tanto para as IES quanto para os professores e, nesse contexto, a utilização das tecnologias digitais como as aqui descritas para a realização do PMG da ERE mostrou-se um meio fundamental para a continuidade, ao menos em parte, da formação acadêmica dos alunos da IES pesquisada.

## REFERÊNCIAS

CAMACHO, A.C.L.F.; JOAQUIM, F.L.; MENEZES, H.F.; SANT'ANNA, R.M. **Tutoring in distance education in times of COVID-19: relevant guidelines**. RSD, v. 9, n: 5, 2020. Available on: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3151>

GARCIA, T.C.M.; MORAIS, I.R.D.; ZAROS, L.G.; RÊGO, M.C.F.D. **Ensino Remoto Emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Cadernos de Ensino Mediado por TIC. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. Available on: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL\\_proposta\\_de\\_design\\_organizacao\\_aulas.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29767/1/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf)

SILVA, N.A. **Limites e possibilidades do ensino à distância (EaD) na educação permanente em saúde: revisão integrativa.** *Ciência & Saúde Coletiva*. v. 20, n. 4, p. 1099-107, 2015.

SOUZA, S.; FRANCO, V.S.; COSTA, M.L.F. **Educação à distância na ótica discente.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, 2016.

## PRÁXIS PEDAGÓGICA E CIBERFORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPO DE COVID-19: PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS PEDAGÓGICO-CIENTÍFICOS

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 08/12/2020

### Úrsula Cunha Anacleto

Universidade Estadual de Feira de Santana  
(UEFS)  
Feira de Santana (BA)  
<http://lattes.cnpq.br/7781613113942036>

### Ediluzia Pastor da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Valente  
Valente (BA)  
<http://lattes.cnpq.br/2515108699502780>

### Luciana Oliveira Lago

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Conceição do Coité (BA)  
<http://lattes.cnpq.br/6191986923770202>

**RESUMO:** A realização de atividade remota na Educação Escolar, mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, nesse momento de pandemia causada pela Covid19, despertam o interesse e a necessidade de discutirmos sobre movimentos ciberformativos como políticas públicas, que reverberem em práxis e desdobramentos pedagógico-científicos em sala de aula. Neste artigo, objetivamos refletir sobre a visão do professor da Educação Básica, da rede pública de ensino, em relação à utilização dessas tecnologias como artefatos mediadores da atividade pedagógica, tendo como cenário tanto o contexto anterior como durante a pandemia. Propõe-se como horizonte epistemológico a discussão sobre ciberformação docente, que

supere o caráter técnico-instrumental desses meios tecnológicos. Metodologicamente, partimos de uma pesquisa qualitativa, de inspiração netnográfica, tendo como dispositivos para a construção de informações o questionário *online*, a partir do Google Forms, e a tertúlia digital, realizada pelo aplicativo de mensagem WhatsApp. Discutimos sobre a condição do professor para a realização dessas aulas *online* na rede pública, levando em consideração seu percurso formativo e a construção de atividades pedagógicas, a partir de perspectivas e de relações múltiplas entre docência e contexto social.

**PALAVRAS - CHAVE:** Práxis pedagógica. Ciberformação docente. Covid-19. TIC. Educação *online*.

### PEDAGOGICAL PRAXIS AND TEACHER CYBER INFORMATION IN COVID-19 TIME: PERSPECTIVES AND PEDAGOGICAL-SCIENTIFIC DEVELOPMENTS

**ABSTRACT:** The performance of remote activities in School Education mediated by Information and Communication Technologies during the pandemic generates the need for reflecting upon cyber-informative movements as public policies that reverberate in pedagogical praxis and pedagogical-scientific developments at the classroom. In the article, we reflect upon the the teacher's perspective of Basic Education in public schools regarding the usage of technologies as mediator artefacts in pedagogical activity bearing in mind both the

previous context and the pandemic situation. We introduce as our epistemological horizon the debate about cyber information on teaching in a sense that overcomes the technical-instrumental nature of technological mediums. Regarding methodology, we depart from a qualitative research design that draws inspiration from netnography, collecting data both via an online Google Forms survey and from WhatsApp message interchanges. We discussed upon the teacher's adequacy to give online classes in public schools considering his or her training and pedagogical activity, from multiple perspectives and relationships between teaching and social context.

**KEYWORDS:** Pedagogical praxis. Cyber information; Covid-19; Information and Communication Technologies; Online education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Desde a proliferação da Covid-19 – doença causada pelo novo coronavírus – na maior parte dos estados do Brasil<sup>1</sup>, provavelmente em março de 2020, muitos setores da vida social, para não ficarem estagnados, estão enfrentando a difícil missão de reinventar seus modos/suas bases de funcionamento e/ou seu significado sociocultural e pedagógico-científico. Entre essas esferas que fazem parte da sociedade contemporânea, destacamos a Educação que, em um movimento de ubiquidade, tem seu sentido ampliado e relativizado o espaço escolar como único *locus* para a construção de conhecimento.

A partir das novas relações sócio-educacionais proporcionadas pela pandemia, o *espaçotempo*<sup>2</sup> (ALVES, 2003) formativo foi ampliado e, com isso, novas metodologias de ensino e artefatos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) passaram a fazer parte, de forma mais intensa, da paisagem escolar. Embora compreendamos que as TIC já são utilizadas, principalmente as tecnologias móveis, por muitas pessoas diariamente em diferentes contextos sociais, no espaço escolar ainda representa um desafio a inclusão dessas tecnologias como meios que promovam a construção do conhecimento, de forma colaborativa, tanto pela escassez de políticas públicas em relação à formação de professores para a construção de estratégias pedagógicas em ambientes digitais, como pela limitada infraestrutura de muitas escolas públicas em relação a recursos tecnológicos, conexão banda larga de boa qualidade, dentre outros fatores.

Para além desses aspectos teórico-pedagógicos, torna-se urgente nesses espaços educativos “o estabelecimento de uma verdadeira cultura de compartilhamento, cooperação e trocas abertas, atributos indissociáveis do contexto das redes” (NUNES et al, 2014, p. 62). Nesse período de atividade remota, também na área de Educação, em que as TIC passaram a ser artefatos mediadores da prática pedagógico-científica, é preciso problematizar a

1 A Covid-19, doença provocada pelo novo Coronavírus, corresponde a uma pandemia que se alastrou de forma planetária, atingindo vários países do mundo, dentre eles o Brasil.

2 Utilizamos essa forma de grafar *espaçotempo* tendo como referência os estudos de Nilda Alves (2003). Para a autora, a constituição dessa categoria tem como objetivo a superação da dicotomização herdada da ciência moderna, em relação a tempos e a espaços de aprendizagem, que ocorrem em momentos e locais previamente definidos, para uma ideia de ubiquidade. Assim, para apresentar a Educação *online*, tornou-se oportuno o resgate dessa concepção, ratificando o nosso posicionamento sobre a construção de conhecimento na cibercultura, por meio de espaços *online*.

formação do professor para que, de forma crítico-reflexiva, faça uma aposta enactante (HANNOUN, 1998) em outras metodologias de ensino, que correspondam à superação do dualismo homem e máquina, tendo como pressuposto a construção colaborativa de conhecimento.

À vista dessas considerações iniciais, objetivamos refletir sobre a visão do professor da Educação Básica, da rede pública de ensino, em relação à utilização das tecnologias da informação e comunicação como artefatos mediadores da atividade pedagógica, tendo como cenário tanto o contexto anterior como durante a pandemia, devido à Covid-19, quando práticas educativas presenciais foram reconfiguradas para o modelo de Educação *Online*. Nessa perspectiva, propõe-se como horizonte epistemológico a discussão sobre ciberformação docente, que supere o caráter apenas instrumental dessas tecnologias, regido essencialmente por meio de técnicas baseadas em conhecimentos empíricos (HABERMAS, 2014), mas que se fundamente em um processo teórico-científico oportunizado por autocompreensões do contexto socioeducacional dos docentes.

Metodologicamente, partimos de uma pesquisa qualitativa, de inspiração netnográfica, tendo como dispositivos para a construção de informações o questionário *online*, pelo Google Forms, e a tertúlia digital, realizada pelo aplicativo de mensagem WhatsApp, com docentes de escolas públicas de quatro municípios do mesmo território no interior do estado da Bahia. Pretendemos, com este estudo, estabelecer diálogos sobre a proposta de aulas *online* na rede pública em tempo de pandemia, levando em consideração que a ciberformação tem o potencial de promover mudanças significativas na práxis pedagógica docente.

## **2 | CIBERFORMAÇÃO E PRÁXIS PEDAGÓGICA: DIÁLOGOS URGENTES**

Diante do contexto pandêmico da Covid-19 e da determinação governamental, nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal), de um *status* de isolamento e afastamento físico como forma de minorar os efeitos dessa pandemia, nos revelou a oportunidade de aprofundar a reflexão sobre o estilo de sociedade em que vivemos e, atrelado a isso, a organização dos serviços públicos oferecidos à comunidade, dentre esses serviços destacamos o direito à Educação escolar básica.

Fazemos parte do coletivo de professores e professoras pesquisadores e pesquisadoras que defendem e reforçam que se deve assegurar o direito social de acesso e permanência à Educação pública, e que tal direito não seja cerceado para os estudantes de diversos níveis de ensino no país e, por conseguinte, nos municípios *locus* desta pesquisa. Nesse sentido, estamos exercendo a nossa prática docente, pesquisando e acompanhando as decisões do poder público no que diz respeito aos decretos e documentos que regularizam a oferta da Educação básica no país em tempos de pandemia e como os docentes têm se posicionado e atuado neste contexto pandêmico.

Sobre essa questão, o Ministério de Educação (MEC) publicou no Diário Oficial da União (D.O.U), em 17 de março de 2020, a Portaria 343/2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19” (D.O.U, *online*), sem, ao menos, instituir políticas públicas emergenciais que subsidiassem o trabalho do professor em ambientes virtuais e, de mesma forma, o nível de conectividade dos estudantes, principalmente aqueles que residem fora dos grandes centros urbanos.

Entendemos que práticas educativas atuais devem promover, no espaço escolar, a itinerância dos estudantes pelos mais diversos ambientes virtuais que fazem parte da cultura digital, ampliando, assim, possibilidades de participação social desses sujeitos em redes interacionais, com vistas à construção de conhecimento, de forma colaborativa. Sobre isso, concordamos com Shirky (2011) quando apresenta a escola como espaço propício para motivar os alunos para uma cultura constante de participação em diversas esferas comunicativas sociais, dentre elas destacamos os espaços digitais.

Nesse sentido, *a priori*, a substituição de aulas presenciais por mediação pedagógica no formato de Educação *Online*, conforme apresentado na Portaria ministerial, poderia representar um ganho para a formação dos estudantes da Educação Básica, se não fossem as “tímidas políticas públicas educacionais e tecnológicas nas últimas décadas, dos poucos investimentos em acesso, logística e formação humana (gestores e professores)” (HETKOWSKI, 2020, p. 1).

Defendemos a implantação/cumprimento de políticas públicas permanentes que interliguem fatores humanos e infraestruturais para a Educação na sociedade em rede; dentre esses fatores, destacamos como objeto de discussão neste artigo a formação de professores para o exercício da prática pedagógica, por meio de uma práxis, através de um movimento teórico-científico e contextual (HABERMAS, 2014). O cenário atual, em que se visualiza a proliferação de uma doença de forma planetária, nos provoca a aprofundarmos ainda mais a reflexão sobre a interconexão mundial, fenômeno denominado pelo sociólogo Manuel Castells (2005) como sociedade em rede, com inventividade científica.

Nesse tipo de sociedade, vivenciamos um processo de mudança social que, além de outras imposições, nos coloca como seres capazes de adaptar-nos às mudanças culturais e às formas de tecnologias vigentes para, assim, potencializar outras/novas formas de produção de conhecimentos científicos, que gerem, também, implicações nos modos de ensinar e de aprender. Integrados a essa sociedade que por si só abarca uma geração que reconhece as TIC como potencializadoras de novos espaços agentivos, que possibilitem aos docentes atuarem no contexto social, refletimos sobre a necessidade de uma ciberformação docente que promova outra práxis educativa, no intuito de refletir com professores de que forma essas tecnologias podem ampliar/potencializar ações pedagógicas na sala de aula.

As TIC, desde a suspensão das aulas presenciais, tornaram-se os únicos meios para o ensino formal através das aulas *online*, e esse contexto pandêmico praticamente obrigou

muitos docentes da Educação Básica a buscarem a imersão em ambientes tecnológicos sem, muitas vezes, refletirem sobre as potencialidades dessas redes. Portanto, a proposta de ciberformação como uma política pública deve ser promovida pelos governos federal, estadual e municipal, e o cenário atual revela a necessidade de uma ação permanente, que resulte em produções teórico-científicas sobre o fazer docente, fato esse evidenciado nesse momento em que o professor precisa exercer sua profissão *online*, por meio de suportes remotos.

Estamos presenciando, então, a necessidade de fortalecer o trânsito desses sujeitos por processos formativos que ampliem a sua percepção quanto às contribuições dos meios tecnológicos na prática pedagógica. Ressaltamos que, durante a atividade profissional do professor, serão necessárias mudanças em relação a metodologias de ensino, à concepção educacional, a artefatos mediadores da prática pedagógicas, independente de contextos excepcionais, como o que vivenciamos na atualidade. Isso porque a própria sociedade em rede, de base tecnológica, apresenta, em seu *design* conceitual, outros papéis docentes, que não apenas aquele que se limita à transmissão de informações que podem ser recuperadas pelos alunos através de um *click* na Internet.

Essa mudança de *status quo* nos demonstra “[...] certa tensão que ainda existe em relação à descentralização do papel do professor e a modificação de metodologias de ensino, a partir do advento das tecnologias” (ANECLETO, 2018, p. 296). Dessa forma, a ciberformação docente pode convergir para um movimento de redefinição da profissão, alicerçada nas experiências profissionais e em um contínuo incentivo à produção de conhecimento, ao desenvolvimento de habilidades e atitudes que estimulem perspectivas crítico-reflexivas para a construção de pensamentos autônomos (NÓVOA, 2002).

Por isso, falar em ciberformação, principalmente na conjuntura de trabalho remoto vivenciada pelos docentes da rede pública de ensino no país, demanda uma constante mobilização dos sujeitos envolvidos para que o sentimento de construção coletiva permeie todo o processo formativo, percebendo que o conhecimento se constrói à medida em que as relações e os diálogos se ampliam. Ao abordarmos sobre a ciberformação tendo como interface a práxis pedagógica, oportunizamos um *espaçotempo* reflexivo gerado no âmbito da própria realidade educacional que muitos docentes têm vivenciado, também, durante o processo de atividade remota.

A ciberformação, então,

[...] se configura em espaços formativos, em que os sujeitos se permitem dialogar sobre os diversos aspectos do contexto pedagógico; os pressupostos teóricos que fundamentam essa formação; os dispositivos metodológicos que auxiliam na aplicação de diferentes atividades (SILVA; ANECLETO, 2019, p. 226).

Ademais, defendemos tais concepções que aliam TIC/ciberformação para que o exercício da práxis pedagógica garanta maior oportunidade de construção de experiências

emancipatórias pelos docentes que fazem parte da rede pública de ensino. Prova-se no atual contexto social que entrou para a História da humanidade que, aquilo que antes chegou a ser proibido em muitas salas de aula, como o uso do celular e a resistência de muitos docentes para incluir o uso das TIC em sua metodologia de ensino, passou a ser a alternativa viável para a prática pedagógica em tempos de pandemia, tornando cada vez mais evidente e urgente uma ciberformação para a o exercício da prática docente.

### **3 | PANDEMIA E ENSINO PÚBLICO: ENTRE O ANTES E O AGORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

No exercício em busca de construções urgentes, utilizamos o próprio ciberespaço para estabelecermos diálogo com os participantes da pesquisa. Para tal, partimos da abordagem de pesquisa qualitativa, de cunho descritivo-analítico, inspirado-nos no método netnográfico. Através da netnografia, bem como a utilização do procedimento de uma revisão/atualização de alguns aportes teóricos sobre a temática em estudo, por meio dos diálogos contínuos estabelecidos antes e durante essa pandemia, obtivemos, para a geração das informações aqui apresentadas, a participação inicial de 29 docentes da rede pública de ensino, tanto da esfera municipal como estadual, de quatro municípios do interior da Bahia.

Optamos pela inspiração netnográfica por esse método possibilitar a comunicação entre os sujeitos da pesquisa (pesquisadores e colaboradores) mediada pelas TIC, ação iniciada antes do momento pandêmico, a partir da realização de um projeto de pesquisa<sup>3</sup>, iniciado em 2018, com docentes da Educação Básica da região. Nesse sentido, como afirma Kozinets (2014, p. 62), a netnografia oportuniza ao pesquisador “[...] reconhecer a importância das comunicações mediadas por computador nas vidas dos membros da cultura [...]”, a partir do movimento de itinerância e de trânsito que esses docentes já possuíam nos espaços digitais.

Por se tratar de um método interpretativo que considera tanto o envolvimento de pesquisadores como dos sujeitos participantes, neste artigo professores da Educação Básica que atuam na rede pública da esfera municipal e da estadual nos municípios *locus*, a perspectiva netnográfica contribuiu de forma relevante para o processo de construção de informações na pesquisa devido aos pesquisadores apresentarem familiaridade com os participantes da pesquisa, que já atuavam em comunidades físicas e em espaços digitais comuns, antes do processo investigativo.

Nesse sentido, foram observadas algumas etapas netnográficas: escolha do *corpus* de pesquisa (posicionamentos textuais dos docentes sobre a utilização das TIC em sala de aula e a perspectiva de atividades remotas durante a pandemia); definição dos sujeitos participantes da ação dialógica a partir dos dispositivos investigativos (docentes

3 O Projeto de pesquisa que subsidiou este artigo, como um recorte das informações construídas no processo, foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovado pelo parecer substanciado CAAE: 19156619.2.0000.0057.

da esfera pública da Educação Básica de quatro municípios da mesma região do interior da Bahia que, de forma voluntária, participaram de todas as etapas de pesquisa anteriores a este recorte); definição do enfoque e dos ambientes *online* para a interação entre os participantes (questionário a partir do Google Forms e aplicativo WhatsApp para a tertúlia digital); interpretação interativa das informações construídas nesses espaços virtuais.

O dispositivo para construção de informações questionário *online* contou com seis questões abertas e 13 fechadas, que versavam sobre a experiência profissional docente, utilização das TIC pelo aluno no espaço escolar e no contexto da sala de aula; organização de prática pedagógica com o uso dessas tecnologias; concepções teórico-metodológicas sobre ambientes digitais, dentre outras questões que começaram a ser analisadas antes do processo de trabalho remoto e tiveram a discussão continuada durante esse momento pandêmico.

Dos professores respondentes ao questionário, 58,6% atuam em escolas do espaço urbano, que contam com acesso à Internet banda larga e alguma, mesmo que limitada, infraestrutura técnica e equipamentos tecnológicos, a exemplo de notebooks e datashow; 41,4% lecionam em unidades situadas no espaço rural, escolas, muitas vezes, que possuem acesso limitado à rede de Internet, fato que já dificultava o trabalho com as TIC nos momentos presenciais antes da Covid-19 e que, por isso, não oportunizou a implementação da atividade remota durante a pandemia.

Ao perguntarmos como ocorria o trabalho com as TIC na sala de aula antes da Covid-19, muitos docentes apresentaram que já utilizavam essas tecnologias como recurso pedagógico, principalmente como meio para a realização de pesquisas, principalmente extra sala de aula, tanto pelo docente como pelo aluno; aulas expositivas com a utilização de *slides* e retroprojeção com *data show*. Percebemos que muitas dessas atividades centram-se mais no uso técnico das TIC do que em seu potencial interativo-comunicativo, tais como apresentam alguns docentes: “Sou leiga quanto ao uso das tecnologias, vez por outra utilizo o data show para trabalhar slides e/ou algum vídeo ou filme” (DOCENTE #B); “Ainda estou tentando me adaptar as essas inovações tecnológicas, por isso uso muito pouco” (DOCENTE #T); “Faço uso com aulas com lâminas de slides, uso portal de infocentro na escola, usamos o aparelho celular como fonte de busca, pesquisa” (DOCENTE #X).

Entendemos, no entanto, que a atividade docente, quando mediada por essas tecnologias, exige do professor um empenho que vai além do conhecimento teórico sobre esses meios e/ou habilidades técnicas e instrumentais. Segundo Lévy (1999), para o ensino com/pelas tecnologias, é necessária a participação ativa do professor na cultura digital, de forma a perceber as múltiplas possibilidades que são oferecidas aos alunos diante do inesgotável oceano de informações do ciberespaço.

Docentes, a exemplo de #T, afirmam pouco utilizar esses artefatos na prática pedagógica por não se sentirem preparados tanto em relação à própria ação instrumental das TIC (utilizar, por exemplo, programas de computadores ou *softwares* para a produção

de textos etc., como também realizar *download* e *uploads* de arquivos) quanto aos objetivos de ensino e de aprendizagem que elas podem proporcionar, a partir de seu componente de atuação. No entanto, apesar de esses fatores quanto à operacionalização da técnica serem limitantes a essa ação, muitos professores relataram que a falta de infraestrutura tecnológica das escolas onde atuam é o maior fator que dificulta a interação de professores e alunos com as TIC, como apresentado nos relatos a seguir: “Apesar de não ter muitos meios para realizar trabalhos em sala de aula, utilizo data show em aulas e pesquisas utilizando celulares dos alunos” (DOCENTE #D); “Diante da dificuldade de internet realizo apenas pesquisa (DOCENTE #R).

Observamos através dos registros realizados pelos professores no questionário *online* que a prática pedagógica ainda se mantém com pouca modificação frente à utilização das TIC, já que a exposição de conteúdo ainda é a forma didática mais comum nas aulas, seja através de vídeos ou slides. Entretanto, a partir do posicionamento dos docentes, inferimos a preocupação quanto à necessidade de formação e de políticas públicas governamentais, seja com relação à ampliação de um capital teórico-científico sobre essas tecnologias, que reverbere em novas/outras inventividades pedagógicas, seja pela aquisição de equipamentos que os auxiliem na ação de ensino.

Apresentamos que as atividades propostas aos alunos por esses docentes, a exemplo de pesquisar vocabulário, assistir a vídeos ou ouvir música etc., quando e se oportunizadas a partir da interação do discente com/pelas TIC, de forma crítico-reflexiva, proporcionará a esses sujeitos a participação ativa na sociedade em rede. Esperamos, portanto, que através de diálogos ciberformativos o docente possa buscar caminhos que valorizem suas vivências e experiências, num movimento de produção coletiva de saberes teórico-práticos e científicos próprios à profissão, para o estabelecimento de espaços convergentes de conhecimento.

Dialogar sobre essas questões com esses docentes, também nesse momento em que a Educação *Online* se tornou uma marca do sistema educativo nacional, só reforça nosso entendimento quanto à importância de processos formativos para a construção de outras possibilidades de práticas de ensino e de aprendizagem, que contribuam com um movimento de práxis pedagógica. Essa concepção implica o reconhecimento das TIC como interfaces didáticas, que visam à formação do aluno interactante, que age sobre o objeto de aprendizagem.

Outro momento para a construção de informações oportunizado pelos diálogos mediados pelas TIC com os docentes participantes deste estudo ocorreu durante o auge da proliferação da Covid-19 no Brasil e o necessário afastamento físico como medida de biossegurança. Para que continuássemos com a interação, utilizamos também como dispositivo a tertúlia digital<sup>4</sup>, a partir do aplicativo de mensagens WhatsApp, para que

4 A palavra tertúlia tem origem espanhola e, embora não seja muito conhecida, refere-se, segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a uma reunião familiar, a uma assembleia literária ou até mesmo a um agrupamento de amigos. Trata-se de um grupo de pessoas reunidas para dialogar sobre algum assunto previamente determinado.

fossem promovidas reflexões sobre a possibilidade de aulas *online* para a educação básica do município.

Para a realização da etapa da tertúlia digital, contamos com a participação de seis docentes, cujos critérios de seleção dos sujeitos foram: atuação em escola que, no momento da construção de informações para este artigo, discutiam sobre a possível implantação da atividade remota (ou escolas que já estavam em processo de adaptação dessa proposta emergencial de educação); fazerem parte das propostas iniciais de pesquisa do projeto guarda-chuva; professores dispostos a participarem do estudo por considerarem a discussão pertinente e relevante ao seu contexto socioeducacional no momento da pandemia.

Para promover a interação, foram apresentadas as seguintes questões: 1) Você utilizava as Tecnologias da Informação e Comunicação nas suas aulas antes da pandemia da Covid-19? 2) No contexto atual, quando as aulas *online* estão sendo aderidas e exigidas como única alternativa para o ensino formal, como tem sido a sua experiência docente?

A docente da rede estadual de uma cidade do interior da Bahia da região *locus*, #N, que integra o quadro de efetivos de uma escola situada no espaço rural, apresentou a seguinte contribuição sobre as temáticas propostas:

1. Esporadicamente. Acredito que por ter um pouco de dificuldade ao manusear de forma adequada os instrumentos necessários, não procurei aprender. Até porque é muito mais cômodo ficar na zona de conforto. Então, preferi continuar as aulas com as mesmas práticas pedagógicas.

2. Eu estou tentando me adaptar. Apesar das dificuldades o aprendizado vai ocorrendo gradativamente, mas a experiência está sendo muito interessante e positiva. (DOCENTE #N)

Apesar de vivermos, na atualidade, a cultura da interatividade (SILVA, 2012), oportunizada por uma superação da pedagogia da distribuição de informação, é fato que existem docentes que ainda encontram dificuldades em atrelar possibilidades educativas às TIC, conforme mencionado pela docente #N. Entretanto, mesmo a professora reconhecendo possuir dificuldade no processo de ressignificação didática de conteúdos que seriam ministrados no espaço presencial para o *online*, compreende ser necessário se adaptar à Educação *Online* no período da atividade remota, aderido pela escola onde atua, a partir da disponibilização de materiais didático-pedagógicos e da organização de espaços de aprendizagem como um devir humano.

Como interfaces digitais para a prática pedagógica, #N tem utilizado durante a atividade remota as plataformas interativo-comunicacionais *Google Meet*, *TEAMS*, *e-mails*, *Google classroom*, além da rede social *Facebook* e plataformas pedagógicas disponibilizadas pelo Instituto Anísio Teixeira, superando as barreiras/empecilhos que surgem ao longo da sua prática pedagógica. A docente #AV, pertencente a uma escola

Disponível em: <https://www.priberam.pt/DLPO/Tert%C3%BAlia>. Acesso em: 14 de dez. de 2019.

da esfera estadual de um dos municípios *locus*, situada na área urbana, nos apresenta as seguintes respostas/provocações:

1. Não.

2. Algumas atividades são enviadas para os alunos pelo whatsapp ou pelo google classroom. Também são sugeridos alguns vídeos para assistir no youtube. É um faz de conta. Sinceramente, acho que poucos alunos estão aprendendo alguma coisa. Nós, professores, não estamos preparados para essa modalidade de ensino e nossos alunos que sempre querem fazer algo se for para nota também não. Os alunos não demonstram interesse quando percebem que a atividade proposta não vale nota. (DOCENTE #AV)

Ao apresentar de forma bem lacunar sobre a utilização das TIC na prática pedagógica apenas com um “não”, a docente nos leva a intuir que, muitas vezes, devido ao excesso de cobrança por certas metodologias ou práticas de ensino sem, contudo, oferecer recursos técnicos, a exemplo de infraestrutura em relação à banda larga ou equipamentos suficientes para a realização de aulas por esses meios, além de processos formativos pedagógicos necessários, gera no professor um sentimento de insatisfação, pois é pressionado a realizar práticas para as quais ainda não está seguro.

Quanto à atuação da professora pela Educação *Online* neste momento de trabalho remoto, apesar de apresentar algumas atividades realizadas na escola, problematiza se, realmente, essas ações estão gerando aprendizagens significativas. Isso porque, ao ver de #AV, a falta de preparação dos docentes da escola para o uso das TIC como meio pedagógico e a cultura escolar estabelecida por muitos alunos em relação à validação de atividades a partir de recompensas imediatas, a exemplo de “ganhar” ponto por exercícios realizados, são fatores que afetam a eficácia do trabalho *online*.

A docente #C, lotada em uma escola estadual, situada no espaço urbano, por ocupar o cargo de vice-diretora da instituição, apresenta uma dupla visão sobre a temática, tanto enquanto gestora quanto como docente em exercício de sala de aula. Sobre as questões problematizadoras, refletiu:

1- Sim. Com limitações. Aqui, na escola, fazemos uso de datashow acoplado ao computador para apresentar vídeos, slides, fotos e áudios. Há um curso feito pelos professores (UPTe) que instrui como usar alguns recursos do Google Sala de Aula, Formulários Google etc., mas poucos professores tiveram acesso ao curso (só professores concursados) e pouquíssimos professores usavam estes recursos para dar aulas.

2- Como vice-diretora, tenho acompanhado um pouco do trabalho dos professores que precisam dar aulas nesta condição, bem como de alguns alunos. É uma situação desafiadora porque está exigindo que professores que não foram devidamente preparados tenham que trabalhar com recursos que não conheciam ou que conheciam pouco, alterando a metodologia de suas aulas. Um dos maiores entraves é o fato de que muitos alunos da escola

onde trabalho serem de zona rural, locais de difícil acesso e sem internet, de modo que nem todos os alunos da escola conseguem acompanhar as aulas. Há alunos, inclusive, que não conseguem acompanhar as aulas no Google Sala de Aula e os professores decidiram ministrar as aulas por WhatsApp por causa disso.

A docente/gestora, ao apresentar uma resumida caracterização das implicações que as atividades *online* reverberaram na instituição escolar da qual faz parte, nos convida a ratificar a importância de políticas públicas educacionais que, realmente, tenham como horizonte os contextos relacionais dos sujeitos por elas atendidas. Nesse sentido, promover uma formação aos docentes das escolas estaduais na Bahia, a exemplo do Uso Pedagógico de Tecnologias Educacionais (UPTe), como mencionado pela docente, constituir-se-ia como fator importante para os professores se contemplatesse reais necessidades de conhecimento desses sujeitos, identificadas a partir de uma escuta sensível a esses profissionais.

Ademais, a docente #C descreve a situação de acesso às TIC e à infraestrutura técnico-tecnológica que vivenciam muitos alunos de escolas públicas em nosso país, quando apresenta como grande entrave para a realização de atividades didáticas, durante o período de atividade remota, a falta de acessibilidade a esses meios. Bonilla e Oliveira (2011, p. 25) contribuem com a problematização do que denominamos de percurso de exclusão a aspectos técnico-tecnológico-estruturais, ao apresentarem que, muitas vezes, “[...] programas e ações propostos de forma isolada, desarticulados das demais políticas públicas, e que não levam em consideração a complexidade dos processos vividos pelas comunidades” não ratificam as TIC como meios para integração pedagógica por uma perspectiva social transformadora.

Assim, entendemos que se torna necessário, nos espaços escolares, não apenas durante o período de Educação *Online* necessário devido ao momento de pandemia, fornecer condições materiais para que alunos, docentes, gestores, e outros integrantes desse espaço social, tenham possibilidades de participar, produzir, transformar o conhecimento em qualquer instância sócio-comunicativa, dentre elas as que pertencem à esfera digital.

A docente #M, pertencente à rede pública municipal, descreve um quadro em sua escola sobre as TIC na sala aula, antes e depois da atividade remota:

1 - Não. Leciono numa escola em área rural do município de Araci, na qual há apenas um data-show e 01 notebook, além de uma caixa de som disponíveis para toda a escola - que conta com turmas da creche até o nono ano. As barreiras técnicas influenciam e muito no não uso: falta de funcionário para o manuseio dos recursos, chegada muito atrasada na escola, poucos recursos disponíveis e a minha pouca habilidade sobre os recursos.

2 - Não houve uma imposição acerca da manutenção das aulas por meio de recursos digitais. Trata-se de uma proposta reconhecida para aquelas instituições que assegurassem a qualidade das atividades. Essa possibilidade

é inaplicável onde ensino, dificuldade reconhecida pela secretaria de educação do município, haja vista a realidade dos estudantes, submetidos a restrições inúmeras, como alimentar, logo, não dispõem de recursos mínimos para esse “novo formato”. Haverá reposição das aulas. Essa foi a determinação da gestão.

A docente confirma, assim como apresentado nas tertúlias descritas, anteriormente à pandemia, sobre as condições precárias em relação à infraestrutura tecnológica que enfrentam muitas escolas, tanto da rede estadual quanto municipal, em nosso estado. Também, informa que, ao optar pela não realização de atividade remota durante esse período de isolamento físico, a secretaria de Educação do município onde leciona problematizou reais condições dos docentes e dos discentes para a realização da Educação *online*, encontrando como alternativa a reposição de aulas, em um tempo futuro oportuno.

Ao dialogarmos com as informações construídas tanto pelo Google Forms como pela tertúlia digital, visualizamos situações que reforçam a importância de setores públicos agenciar ciberformações docentes para o entendimento das TIC como meios interativos, que promovam a construção de conhecimento. Além disso, docentes apontam a precariedade dos investimentos públicos em recursos técnicos e infraestruturais nas instituições escolares, o que reverberam no fazer teórico-científico docente e na proposição de um movimento de práxis educativa que atenda a especificidades da era atual sem, contudo, desvincular o local do global.

À vista dessas discussões, defendemos, a partir de processos ciberformativos, a construção de uma concepção emancipatória na realização de atividades *online*, que permita a docentes e a discentes superarem apenas a promoção de tarefas escolares disponibilizadas em ambientes digitais, como uma ação eminentemente escolarizada. Mas como uma atitude que possibilite que esses sujeitos produzam conteúdos digitais articulados às necessidades educativas de seus alunos, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos autores e ativos e não apenas consumidores dos produtos/conteúdos dessas interfaces.

Por essa concepção, a docente #J, também pertencente à rede estadual de ensino, ao interagir com as questões propostas na tertúlia analisa que:

1. As tecnologias digitais são ferramentas capazes de auxiliar o docente a criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e atrativo. Sendo assim, sempre busquei utilizá-las em sala de aula, mesmo antes da pandemia, fazendo uso de vídeos, atividades on-line, Feedback de atividades através de redes digitais como WhatsApp, e-mail, uso de jogos em sala, e de plataformas digitais como Google Earth e infográficos acessados através de sites, atividades com uso de Chromebook, enfim. São algumas das atividades que desenvolvia de forma remota.

2. O cenário atual escancarou ainda mais a desigualdade que marca nosso país, a diferença de acesso à tecnologia fez com que estudantes e docentes

da rede privada de ensino conseguissem manter, mesmo que de forma pouco convencional, a rotina de aulas, atividades e provas, enquanto os estudantes da escola pública não têm essa possibilidade. Como atuo nas duas redes (privada e público) visualizo com muita clareza essa impossibilidade e distorção, que se reforça principalmente entre alunos que vivem na zona rural, onde a precariedade de acesso a tecnologias como internet e sinal de celular (coisa simples) ainda é maior!

Tudo isso nos reforça a necessidade de busca por isonomia, e isso perpassa pela redução das desigualdades sem dúvida.

Apesar de já possuir familiaridade com as TIC e compreender o potencial pedagógico desses artefatos e de suas interfaces, a docente destaca a desigualdade de acesso ao aparelho maquínico e a seu potencial pedagógico-interativo que ocorre, também, nas escolas. Ou seja: escolas públicas, tanto da esfera municipal como estadual nos municípios *locus* deste estudo, como ratificado pelos docentes participantes da pesquisa, não oferecerem acesso a computadores, notebooks, tablets etc., à rede banda larga, a softwares, entre outros produtos da era digital. Dessa forma, conforme apresentam esses docentes, os alunos que não têm acesso a esses meios em sua comunidade e/ou em sua casa ficam alijados de construir uma autonomia teórico-científica na sociedade em rede.

Portanto, afirmamos ser um dos papéis da escola e, por conseguinte, do professor, promover condições de acesso às TIC, a partir de uma cultura da participação e da autonomia, mobilizando situações para construção de conhecimento e de aprendizagens mais significativas. Como afirmam Bonilla e Oliveira (2011), a escola tem como uma de suas funções promover o imbricamento entre a vida, a comunidade, o ambiente de trabalho e a cultura local e global, motivados por ações teórico-científicas construídas não apenas devido aos processos emergenciais na Educação neste momento pandêmico; mas que reverbere, enquanto políticas públicas permanentes, em novas/outras aprendizagens para a atuação docente.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A sociedade em rede nos convida a refletir sobre uma esfera pública regida pela transformação e pelo compartilhamento de conhecimentos mediados pelas TIC, o que impulsiona mudanças que perpassam por todos os campos da vida humana, desde a ideia de consumo, sociedade e/ou formas de ver e vivenciar o presente e de projetar o futuro. Lidamos com uma evolução dinâmica, que altera a todo instante a relação do homem com o outro e consigo mesmo, ressignificando sua trajetória e sua forma de lidar com o conhecimento, também nos espaços escolares.

Nesse contexto social, valoriza-se o movimentar-se constante por processos ciberformativos, que levem em conta as especificidades dos sujeitos e suas necessidades de aprendizagem, antes, durante e, provavelmente, pós-pandemia da Covid-19, com a

consolidação de propostas de atividades *online* que façam sentido aos docentes e, ao mesmo tempo, estejam ao alcance dos sujeitos aprendentes, tanto em relação à questão de infraestrutura tecnológica e à lógica de aprendizagem em rede.

A partir dessa perspectiva, apresentamos a ciberformação, que se configura por *espaçotempos* formativos, em que os sujeitos se permitem dialogar sobre os diversos aspectos do contexto pedagógico e dispositivos teórico-científicos que auxiliam no desenvolvimento de ações metodológicas com as TIC, tanto para a atuação nas atividades remotas como no período pós-pandêmico.

Entendemos, ainda, que, devido ao pouco acesso às tecnologias via interfaces pedagógicas nos ambientes escolares, muitos entraves, desconfianças e, às vezes, insegurança quanto à utilização desses artefatos são comuns no contexto escolar, tanto por parte dos docentes, como por outros atores da cultura escolar. Esse movimento de desconfiança nos leva a refletir sobre o desconforto experienciado por muitos professores quanto à proposta de trabalho remoto mediado pelas TIC, principalmente nessa conjuntura em que práticas didáticas são desenvolvidas em ambientes digitais como única alternativa para a realização de atividades escolares.

Por fim, processos ciberformativos como política pública governamental devem favorecer uma práxis pedagógica inventiva e atenta ao espírito desse novo tempo cibercultural, demandando, portanto, ações conjuntas que partam do Estado, dos atores educacionais e de instituições educativas que, tendo em vista a necessidade e o direito social à Educação que cada brasileiro possui e deve ser atendido, despertam-se para a emergência de pensar sobre as TIC como meios para a construção de conhecimentos, de forma colaborativa.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, Rio de Janeiro: maio/ago. 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200005&script=sci_arttext). Acessado em: 03 jun. 2020.

ANECLETO, Úrsula C. Formação de professores e ação educativa na era da cultura digital: algumas reflexões. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico** (EDUCITEC), v. 4, n. 08, 14 nov. 2018. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/477>. Acessado em: 03 jun. 2020.

BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Sousa. Inclusão digital: ambiguidade em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (org.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador (BA): Edufba, 2011.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Versão digital, 2005. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/sociedade-em-rede-do-conhecimento-%C3%A0-ac%C3%A7%C3%A3o-pol%C3%ADtica>. Acessado em: 01 de dez.2019.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HANNOUN, Hubert. **Educação: certezas e apostas**. São Paulo: UNESP, 1998.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Cibercultura e tecnologias**: “substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do COVID-19”. Revista Endipe, 2020.

KOZINETS, Robert. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, João Batista Carvalho et al. **Cultura Digital**: retrato do uso das tecnologias no estado do Ceará. Fortaleza: EdUECE, 2014.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação**: criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SILVA, Ediluzia Pastor da; ANECLETO, Úrsula Cunha. **Ciberformação Docente e Ambiente Virtual de Aprendizagem como Espaço de Práxis Educativa**. In:

PORTO, Cristiane Magalhães; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; CHAGAS, Alexandre Meneses. Educiber: dilemas e práticas contemporâneas. Vol. 2. 2 ed. Aracaju: Edunit, 2019. Disponível em: <https://editoratiradentes.com.br/e-book/educiber2.pdf>. Acessado em: 28 abr. 2020.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

# CAPÍTULO 14

## OS EFEITOS DO DISTANCIAMENTO SOCIAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA (COVID-19) NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA VISÃO VYGOTSKYANA

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 03/12/2020

**Maria Daiane de Oliveira Lima**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Campos Sales – CE  
<http://lattes.cnpq.br/9851774414109213>

**Rita Celiane Alves Feitosa**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Juazeiro do Norte – CE  
<http://lattes.cnpq.br/1297743716656802>

**Sandra Alexandre dos Santos**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Araripe – CE  
<http://lattes.cnpq.br/2292741463987691>

**Veronica Nogueira do Nascimento**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Campos Sales – CE  
<http://lattes.cnpq.br/1109087788210576>

**Janete de Souza Bezerra**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Juazeiro do Norte – CE  
<http://lattes.cnpq.br/4507177282414507>

**Gécica Coelho do Nascimento Oliveira**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Juazeiro do Norte – CE  
<http://lattes.cnpq.br/3410472505438345>

**Micaele Rodrigues Feitosa Melo**

Faculdade CECAPE  
Juazeiro do Norte – CE  
<http://lattes.cnpq.br/3902439394062248>

**Gracione Batista Carneiro Almeida**

Universidade Regional do Cariri – URCA  
Juazeiro do Norte – CE  
<http://lattes.cnpq.br/4495045101304444>

**RESUMO:** O estudo objetivou compreender a percepção de professores alfabetizadores sobre os efeitos do distanciamento social no contexto da pandemia do novo coronavírus e sua repercussão para o desenvolvimento cognitivo da criança por meio do ensino remoto. Trata-se de uma abordagem qualitativa, de natureza básica, utilizando a pesquisa do tipo Exploratória de forma conjunta com os procedimentos do Estudo de Caso. Já o instrumento de coleta de dados, contou com a entrevista semiestruturada, aplicada virtualmente com oito professores do 1º ano do ensino fundamental, lotados na rede pública (urbana e rural) da cidade de Araripe-CE. A leitura dos dados aconteceu levando em consideração a teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. Os resultados evidenciaram que a mediação docente e as interações sociais no processo de ensino-aprendizagem são importantes para o desenvolvimento do discente, principalmente em período de alfabetização, elementos que em meio ao distanciamento social, provocado pelo SARS-CoV-2, tem se apresentado restrito e que podem trazer consequências para o desenvolvimento cognitivo infantil.

**PALAVRAS - CHAVE:** COVID-19. Desenvolvimento Cognitivo da Criança. Vygotsky. Distanciamento Social.

## THE EFFECTS OF SOCIAL DISTANCING IN THE CONTEXT OF PANDEMIA (COVID-19) ON CHILD'S COGNITIVE DEVELOPMENT IN THE LITERACY PROCESS: A VYGOTSKY VIEW

**ABSTRACT:** The study aimed to understand the perception of literacy teachers about the effects of social distance in the context of the new coronavirus pandemic and its repercussion for the child's cognitive development through remote education. It is a qualitative approach, of a basic nature, using Exploratory research in conjunction with the Case Study procedures. The data collection instrument, on the other hand, had a semi-structured interview, applied virtually with eight teachers from the 1st year of elementary school, working at the public network (urban and rural) in the city of Araripe-CE. The data was read taking into account Lev Vygotsky's Historical-Cultural theory. The results showed that teaching mediation and social interactions in the teaching-learning process are important for the development of the student, especially during the literacy period, elements that in the midst of social distance, caused by SARS-CoV-2, have been presented restricted and that may have consequences for children's cognitive development.

**KEYWORDS:** COVID-19. Child Cognitive Development. Vygotsky. Social Distancing.

### 1 | INTRODUÇÃO

Com a chegada da pandemia da COVID-19, caracterizada como uma das maiores crises de saúde coletiva do Brasil e do mundo surge a necessidade de várias transformações no campo social, destacando-se a orientação do distanciamento entre as pessoas com o propósito de conter a disseminação do vírus.

A propagação e a durabilidade da patologia foram tão grandes que diversos setores sociais precisaram rever suas possibilidades de manter as relações presenciais, em busca de minimizar os impactos do distanciamento social para o desenvolvimento da sociedade.

Em especial, no campo educacional, as escolas começaram a refletir sobre a utilização do ensino remoto como estratégia para continuar o período letivo. Portanto, de forma inquestionável, a pandemia supracitada, afetou as relações sociais e os estilos de vida de toda a nação.

O público infantil, por exemplo, embora seja menos afetado de forma grave e sintomática por essa doença (COVID-19), pode ser o mais atingido na sua dimensão cognitiva, especialmente as crianças em período de alfabetização, justificado pelo processo de maturação que se encontra em desenvolvimento, conseqüentemente, necessitando participar das interações sociais. No entanto, apresentando-se como um elemento restrito em meio à pandemia da COVID-19 (ARRUDA, 2020).

Esses processos de aprendizagens e desenvolvimento humano são pontos centrais nos escritos da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, trazendo a relevância das relações que são firmadas por meio dos diversos contextos sociais, em especial, o educacional, possibilitando o desenvolvimento do humano por meio da construção do seu campo social, histórico e cultural.

Mas, se a aprendizagem na visão Vygotskyana é fruto de interações sociais, como os professores da Educação Básica avaliam o desenvolvimento das crianças em processo de alfabetização em meio ao distanciamento social provocado por essa pandemia? Diante de tal paradigma, surge como objetivo geral do presente estudo compreender os efeitos do distanciamento social provocada pela COVID-19 para o desenvolvimento cognitivo da criança durante o seu processo de alfabetização.

Os objetivos específicos, por sua vez, são: investigar a percepção dos educadores sobre a limitação das interações sociais causada pela pandemia COVID-19, considerando os efeitos para o desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização; analisar as estratégias desenvolvidas pelos docentes alfabetizadores no processo de ensino-aprendizagem em período de pandemia; verificar a visão do docente alfabetizador sobre o ensino remoto e os seus efeitos no desenvolvimento cognitivo da criança em fase de alfabetização.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foram fundamentados numa abordagem qualitativa, sendo este um estudo de caso, do tipo exploratório. Para a coleta de dados, contou-se com a aplicação de entrevista semiestruturada aplicada de forma virtual com os professores envolvidos na pesquisa. Já para a leitura dos dados, empregou-se a teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky.

Os resultados obtidos com a pesquisa demonstraram as dificuldades que o distanciamento social, provocado pela COVID-19, tem proporcionado aos educandos em período de alfabetização. As interações sociais por se apresentarem restritas, dificultam as mediações docentes, trazendo consequências para o desenvolvimento cognitivo infantil.

## **2 | METODOLOGIA**

O primeiro passo da pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico. Esse processo se deu por meio de sites como Scielo, livros da biblioteca da Fundação Universidade Regional do Cariri- URCA, PePSIC-BVS, banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além do acervo pessoal das pesquisadoras. O presente trabalho possui uma abordagem, natureza, objetivos e procedimentos da pesquisa.

Quanto à abordagem, o presente trabalho fez o uso da abordagem qualitativa, pois como sugere Godoy (1995) nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação que está sendo estudada.

A mesma classificou-se, ainda, como exploratória, pois, buscou proporcionar maior familiaridade com o problema, tendo com finalidade o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Já o procedimento foi através do estudo de caso que consiste no estudo profundo de um ou poucos objetos, trazendo amplo e detalhado conhecimento sobre este (GIL, 2002).

Devido aos protocolos de distanciamento social, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada virtual. O público alvo da pesquisa foram os docentes do ensino fundamental I do município de Araripe – CE. Inicialmente, realizou-se contato com a Secretaria Municipal de Educação e foram solicitados os números telefônicos dos docentes alfabetizadores (1º ano do Ensino Fundamental) tanto da sede como dos distritos do município.

A partir dessa lista disponibilizada, oito educadores alfabetizadores aceitaram participar do estudo, encaminhando para seus respectivos e-mails o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como forma de respaldar os pesquisadores e os participantes.

Para análise dos dados, contou-se com uma leitura baseada na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky que considera a dimensão histórica, social e cultural no processo de desenvolvimento humano. Como assegura, Tunes (2015): “a vida das relações é a fonte de humanização do homem”.

### **3 I COVID-19 E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em dezembro de 2019, divulgou vários casos de pneumonia viral com causas desconhecidas em Wuhan na China, a mesma se espalhou rapidamente por todo o país. Somente em janeiro de 2020, a doença foi associada ao coronavírus e identificada como uma síndrome respiratória aguda grave (COSTA *et al.*, 2020).

De acordo com Gomes *et al.* (2020) a COVID-19 é uma doença infecciosa que ocasiona inflamação no sistema respiratório, de contágio e de disseminação rápida. Os primeiros sintomas encontrados da doença foram: febre de baixa a média, tosse seca e fadiga com contagem normal de leucócitos, contagem reduzida de linfócitos e nível elevado de proteína C-reativa de alta sensibilidade.

O Coronavírus, conhecido popularmente como COVID-19, trouxe inúmeras mudanças para o mundo, em todos os setores, principalmente no campo educacional, necessitando que novas estratégias de ensino fossem adotadas para amenizar os danos que a doença tem causado à educação.

Atualmente em consequência da pandemia que causou o isolamento das pessoas, as relações têm sido dificultadas. A prática da alfabetização, característica da Educação Básica, por meio do ensino remoto manifesta-se como um desafio para os docentes, discentes e os demais envolvidos. O Brasil tem seguido as estratégias dos outros países no que concerne ao ensino. Em todo o território nacional, redes de escolas públicas e privadas paralisaram o funcionamento das aulas presenciais, logo cogitando a possibilidade de aulas à distância, no formato remoto (ARRUDA, 2020).

Especialistas avaliam que a pandemia trouxe prejuízos para o processo de alfabetização. As famílias relatam a falta de apoio do poder público para a realização

de atividades e os professores se sentem ansiosos diante do cenário (SANTOS; SILVA; FARIA, 2020). A acentuada desigualdade social no Brasil; a elevada evasão escolar; a falta de estímulo para as crianças e a recorrente realidade de falta de suporte pelos pais, justificada pela pouca instrução escolar devido à ausência de oportunidades, preocupam especialistas diante do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

#### 4 | COMPREENDENDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

De acordo com a teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, o desenvolvimento infantil está pautado nas interações sociais, sendo que primeiro a criança aprende e depois se desenvolve, tendo como referência a relação construída em seu campo social, histórico e cultural (MOREIRA, 1999). Portanto, o desenvolvimento de um ser humano, nessa perspectiva teórica, justifica-se por tudo aquilo que ele constrói socialmente ao longo da sua história. Especificamente, a escola é um desses espaços sociais que tem grande representatividade na formação do sujeito.

As experiências vivenciadas pelas crianças durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento, através da Educação Básica, devem ser proporcionadas com qualidade. Vygotsky defende que a relação do sujeito com o meio ambiente não se dá de forma direta, mas sim mediada (processo de mediação) por sistemas simbólicos, entre eles a “fala” que desempenha um marco fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança. Em outras palavras, os processos sociais originam os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo, inteligência, atenção, entre outros).

Mas como os processos sociais se convertem em processos mentais superiores? Vygotsky afirma que a resposta está na “mediação” ou atividade mediada, característica da cognição humana. Por meio desse percurso, o indivíduo consegue absorver ao decorrer do seu desenvolvimento humano, experiências externas e fazer uma reconstrução interna de todo o contexto (VIOTTO FILHO *et al.*, 2009). O desenvolvimento das funções mentais superiores, passa, então, pelo que Vygotsky chamou de Lei da Dupla Formação, ou seja, toda função desenvolvida na criança está inicialmente em nível social (interpessoal) e, depois, se converte em nível individual (intrapessoal).

Assim, a aprendizagem é fruto de um processo essencialmente social e a educação passou a ser vista como peça fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A socialização das crianças por meio das mais diversas participações sociais, entre elas a inserção na Educação Básica, pode contribuir para o seu desenvolvimento de forma integral, pois, se corretamente organizada, a educação, tem capacidade de potencializar o desenvolvimento cognitivo da criança e uma série de outros processos que envolvem o desenvolvimento humano, os quais seriam inviáveis sem a presença da educação.

Para isso, Vygotsky trouxe a necessidade do profissional da educação conhecer o progresso de cada um dos seus educandos, sendo necessário compreender os

conceitos de: nível de desenvolvimento real; nível de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento proximal.

O nível de desenvolvimento real ou Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) corresponde na teoria de Vygotsky ao que a criança já consegue fazer sozinho, independente, ou seja, sem a ajuda de mais ninguém. São ciclos de desenvolvimento completo, de amadurecido. Por meio dos processos de desenvolvimento e aprendizagem concebidos socialmente, o sujeito já internalizou determinada atividade e já consegue realizá-la sem necessidade da intervenção de outra pessoa, portanto, esse é o desenvolvimento cognitivo real da criança (SANTOS, 2008).

O nível de desenvolvimento potencial ou Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) é a capacidade de resolver problemas sob a orientação de pessoas mais velhas ou crianças mais experientes em determinada atividade, deste modo, representa um desenvolvimento cognitivo que com a ajuda de outra pessoa já será capaz de executar (BORGES; SALOMÃO, 2003).

Por fim, o nível de desenvolvimento proximal ou Zona Desenvolvimento Proximal (ZDP), define as funções cognitivas que ainda não amadureceram, mas que estão no processo de maturação, em estado embrionário. Significa que a criança não consegue fazer sozinha, mas em um futuro próximo, com a colaboração entre os participantes através da interação social, será capaz de realizar.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, sendo essa uma das maiores colaborações da teoria de Vygotsky para o campo educacional, trazendo a luz ao conhecimento docente que deve intervir para que a criança consiga chegar à zona de desenvolvimento proximal (ZDP), portanto, para que a aprendizagem que provoca o conhecimento possa ocorrer dentro da ZDP (MOREIRA, 1999).

“A complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social” (REGO, 1995, p. 26). A partir dessa concepção, é perceptível o quão são necessárias as relações sociais para o desenvolvimento cognitivo da criança.

## 5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os levantamentos dos dados aconteceram a partir dos discursos proferidos pelos sujeitos entrevistados, ou seja, docentes alfabetizadores da cidade de Araripe – CE (zona urbana e rural), utilizando o ensino remoto durante período de distanciamento social ocasionado pelo COVID-19. As principais categorias levantadas se referiram: categoria A – percepção dos professores sobre a limitação nas trocas de interações sociais para o desenvolvimento cognitivo do aluno em processo de alfabetização; categoria B – estratégias de intervenção para promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio do

ensino remoto.

A partir das entrevistas colhidas, utilizou-se para fazer a leitura dos dados, a visão do teórico Vygotsky sobre a importância do contexto social para o desenvolvimento humano e a percepção dos professores alfabetizadores entrevistados sobre a referida importância.

Na categoria A (percepção dos professores sobre a limitação nas trocas de interações sociais para o desenvolvimento cognitivo do aluno em processo de alfabetização), houve como resposta:

“Essas relações são bem importantes e necessárias para as crianças. Além de fornecer vínculos afetivos, aumenta a capacidade de ampliação de conhecimentos, oralidade, interação, imaginação e a criatividade” (DOCENTE 01).

“O convívio e a troca de relações no campo escolar é importante no desenvolvimento da criança, pois influencia na autonomia da criança junto a sua autoestima onde a criança tem muito a ganhar quando interage com o meio e também ensina quando compartilha suas ideias e conhecimentos além de ser um “preparo” para convívio em sociedade” (DOCENTE 03).

“Os estudos já afirmam que a compreensão de homem se forma decorrente da sua participação em sociedade” (DOCENTE 05).

Desse princípio, a partir da teoria Vygotskyana, brota a ideia de que é na situação intersicológica, ou seja, entre as pessoas, que surge o significado da relação pedagógica: educadores e educandos em um espaço relacional. Assim, essas trocas relacionais procedem em direção à individualização das funções sociais, contudo, a posição pessoal provém do ambiente social (TUNES, 2015).

Partindo da visão do teórico supracitado, torna-se lamentável o distanciamento social para o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente em estágio de alfabetização. Vygotsky traz que a atividade humana é mediada “externamente” pelos instrumentos que tem a função de regular as ações e, pelo sistema de signos, tendo este por sua vez a função de regular o psiquismo dos outros e de si mesmo (SANTOS; AQUINO, 2014).

A fala assume na teoria Histórico-Cultural, um dos principais sistemas de signos, permitindo a reconstrução do real para a construção de um campo simbólico, ou seja, intrapsicológico (MOREIRA, 1999).

Na categoria B (estratégias de intervenção para promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio do ensino remoto, algumas falas levantadas), os educadores afirmaram:

“Os pequenos perdem o interesse rapidamente. Clareza e objetividade são fundamentais na educação remota com crianças. As atividades sugeridas devem ser possíveis de serem realizadas com objetos e materiais encontrados em casa” (DOCENTE 02).

"Atividades usando o raciocínio lógico, incentivando a prática da leitura. Estou trabalhando o projeto: "BOLSA VIAJANTE" e mais algumas atividades complementares como: jogo dos sete erros, caça palavras, etc". (DOCENTE 06).

"No início da pandemia, criamos um grupo no WhatsApp para repassar as atividades, porém de 20 crianças, somente 14 tem acesso à internet. Estou trabalhando com vídeos e áudios. Devido às crianças serem muito pequenas e passavam muito tempo copiando as atividades, a escola decidiu disponibilizar atividades impressas. Avalio o rendimento deles, por meio da escrita e respostas acertadas, assim vejo quem está tendo rendimento ou não". (DOCENTE 07).

Como traz Vygotsky, o docente deve assumir o papel de mediador. Pode-se afirmar então que na educação, especialmente na Educação Básica, o professor desempenha um importante papel no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, para que o aluno aprenda e se desenvolva, assume o docente o papel de mediador (ALTENFELDER, 2015).

A comunicação verbal do adulto com a criança, bem como das próprias crianças em interação, possibilitará posteriormente a construção das suas funções psíquicas, pois lentamente as palavras proferidas vão ganhando sentido, que permitirá que a criança estabeleça com os outros, relações cada vez mais complexas.

A função do educador enquanto mediador torna-se de grande relevância, pois este visa conhecer a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) sobre a aprendizagem e o ensino. Sem dúvidas, o termo foi uma das ideias mais conhecidas e difundidas na teoria de Vygotsky, trazendo a concepção de que uma pessoa que se torna mais autônoma em colaboração com a outra, através do processo de aprendizagem, pode potencializar a aprendizagem de ambas (CHAIKLIN, 2011).

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas respostas coletadas por meio da entrevista semiestruturada aplicada aos educadores alfabetizadores da rede municipal de ensino da cidade de Araripe – CE, evidenciou-se o complexo cenário que é a alfabetização, principalmente, em um contexto de pandemia. A passagem do ensino infantil para o ensino fundamental refere-se a uma fase em que o discente é convidado a refletir sobre seu vínculo na instituição em relação ao processo de aprendizagem.

Com a ruptura do ensino presencial para o ensino remoto, as dificuldades aumentaram, pois, quando o assunto é o primeiro ano do ensino fundamental, espera-se que no decorrer deste ocorram as primeiras interações entres os educandos fora do contexto familiar. Com a chegada da pandemia, a família assume mais responsabilidades no processo de aprendizagem destas crianças, pois esta é uma fase do ensino em que se espera o desenvolvimento da leitura e escrita. Diante da concepção Vygotskyana pode-se afirmar que a família assume um forte papel mediador.

Perceberam-se, também, através das discussões, poucos estudos relacionados ao distanciamento social e os seus efeitos no processo de alfabetização da criança na construção do desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, considera-se que os educadores entrevistados corroboram com o pensamento do teórico Vygotsky, quando afirmam que as interações sociais são importantes para a construção efetiva do conhecimento e que a falta dessas vivências sociais, tem afetado significativamente o desenvolvimento dos educandos.

Outro ponto de destaque se refere às condições de trabalho dos educadores. Pôde-se perceber, através do diálogo, pouco preparo desses profissionais quanto ao ensino e aprendizagem envolvendo o contexto digital. Porém, estes ressaltam a falta de assistência e estratégias educacionais públicas que venham ao encontro das suas necessidades, sendo estes alguns dos fatores para a falta de manejo em se adaptarem ao cenário pandêmico e levantar estratégias de ensino mais diversificadas. Quanto aos familiares, a situação não foi diferente, pois a falta de suporte também é inquestionável.

A despeito de tantas mudanças envolvidas, há de se considerar o que de fato permanece na educação escolar: o ensino como encontro de pessoas, troca de conhecimentos, interações sociais, logo, possibilidades de desenvolvimento em conjunto. Portanto, por mais que tenha se fortalecido no contexto de pandemia de Covid-19, a relevância do ensino híbrido e de práticas digitais, consagrou-se também como insubstituível ao ensino presencial na educação básica.

A qualificação dos docentes é primordial para ofertar um ensino de qualidade. Infelizmente, parte dos educadores e educandos não estão familiarizados com as ferramentas tecnológicas, o que torna o ensino mais difícil para todos. Diante dos achados deste estudo, torna-se relevante mencionar que boa parte dos alunos tem dificuldade com o acesso à internet e outras ferramentas como notebook ou celular.

Com base nos resultados foi possível perceber que no final dessa crise mundial de saúde o desenvolvimento cognitivo das crianças vai ser baixo e não vai haver igualdade de conhecimento referente aos conteúdos da grade curricular. Diante das inúmeras desigualdades sociais, muitos educandos não possuem acesso as aulas remotas, o que dificulta bastante na aquisição da aprendizagem, visto que, muitos pais não estão aptos ou não possuem a qualificação necessária para alfabetizar os seus filhos.

## REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Aspectos constitutivos da mediação docente e seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. **Construção psicopedagógica**, v. 23, n. 24, p. 59-76, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v23n24/06.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 16, v. 2, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez., 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722011000400016](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400016). Acesso em: 22 set. 2020.

COSTA, Isabelle Cristinne Pinto *et al.* Produção científica em periódicos online sobre o novo coronavírus (COVID-19): pesquisa bibliométrica. *Texto & Contexto Enfermagem*, v. 29, p. 1-18, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/tce/v29/pt\\_1980-265X-tce-29-e20200235.pdf](https://www.scielo.br/pdf/tce/v29/pt_1980-265X-tce-29-e20200235.pdf). Acesso em: 22 set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução a Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2. 1995. Disponível em: [http://www.scielo.br/readcubeX/epdf.php?doi=10.1590/S003475901995000200008&pid=S003475901995000200008&pdf\\_path=rae/v35n2/a08v35n2.pdf](http://www.scielo.br/readcubeX/epdf.php?doi=10.1590/S003475901995000200008&pid=S003475901995000200008&pdf_path=rae/v35n2/a08v35n2.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

GOMES, Guilherme Gallo Costa *et al.* Perfil epidemiológico da Nova Doença Infecciosa do Coronavírus-COVID-19 (Sars-Cov-2) no mundo: Estudo descritivo, janeiro-junho de 2020. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 4, p. 7993-8007, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/13051/10962>. Acesso em: 28 set. 2020.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Gustavo Gonçalves dos. **Psicomotricidade Relacional**. Editora: All Print, 2008.

SANTOS, Gustavo Rezende dos; AQUINO, Orlando Fernández. A psicologia histórico-cultural: conceitos principais e metodologia de pesquisa. **Perspectivas em Psicologia**, v. 18, n. 2, jul./dez., p. 76-87, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/29471/16302>. Acesso em: 28 set. 2020.

SANTOS, Natalia Francisca Cardia dos; SILVA, Adriana Alves da; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Resistir para/com a infância continuar a existir: Transcrição de 21 lives sobre infâncias e Educação Infantil na pandemia de Covid-19. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, jul./dez., p. 852-1174, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/77386/44747>. Acesso em: 30 nov. 2020.

TUNES, Elizabeth. Estudos sobre a teoria histórico-cultural e suas implicações educacionais. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 7-11, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0007.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim *et al.* As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, p. 27-55. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a03.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

# CAPÍTULO 15

## O COVID 19 NAS REDES SOCIAIS: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE VÍRUS NUMA PERSPECTIVA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE (CTSA) A PARTIR DO CONTEXTO PANDÊMICO

*Data de aceite: 04/01/2021*

*Data de submissão: 16/11/2020*

### **Camila Oliveira Lourenço**

Universidade Federal de Lavras, Instituto de Ciências Naturais  
Lavras – MG  
<http://lattes.cnpq.br/3011855923341801>

### **Antonio Fernandes Nascimento Junior**

Universidade Federal de Lavras, Instituto de Ciências Naturais  
Lavras – MG  
<http://lattes.cnpq.br/4118824759380642>

**RESUMO:** O objetivo do trabalho é analisar uma prática pedagógica, desenvolvida por meio de um recurso audiovisual e apresentada na disciplina de CTSA, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental (PPGECA) da UFLA, Minas Gerais, a fim de construir conhecimentos sobre o tema Vírus no contexto pandêmico do ano de 2020. Após a apresentação da prática para alguns discentes que fazem parte do programa de pós-graduação já citado, foi sugerido que os estudantes relatassem os pontos positivos e os pontos a serem melhorados na prática pedagógica. A partir da análise desses relatos foram destacados os seguintes enunciados: Atividade criativa; Relação com o contexto discente; Tipo de linguagem abordada. Neste sentido, conclui-se que, o processo de formação docente é essencial para desenvolver a criatividade do professor, construir

ações que utilizem de recursos tecnológicos e compreender a necessidade de adaptação da linguagem científica à linguagem escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática pedagógica, Vírus (COVID-19), Recursos tecnológicos.

### COVID 19 IN SOCIAL NETWORKS: ANALYSIS OF A PEDAGOGICAL PRACTICE ON VIRUSES FROM A PERSPECTIVE OF SCIENCE, TECHNOLOGY, SOCIETY AND ENVIRONMENT (CTSA) FROM THE PANDEMIC CONTEXT

**ABSTRACT:** The objective of the work is to analyze a pedagogical practice, developed through an audiovisual resource and presented in the CTSA discipline, offered by the Graduate Program in Scientific and Environmental Education (PPGECA) at UFLA, Minas Gerais, in order to build knowledge on the theme Virus in the pandemic context of the year 2020. After the presentation of the practice to some students who are part of the graduate program already mentioned, it was suggested that students report the positive points and the points to be improved in the pedagogical practice. From the analysis of these reports, the following statements were highlighted: Creative activity; Relationship with the student context; Type of language addressed. In this sense, it is concluded that the teacher training process is essential to develop the creativity of the teacher, build actions that use technological resources and understand the need to adapt scientific language to school language.

**KEYWORDS:** Pedagogical practice, Viruses (COVID-19), Technological resources.

## 1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de práticas pedagógicas pode ser mediado por metodologias alternativas. Segundo Menezes *et al.* (2016), essas metodologias promovem a superação das limitações presentes no ensino tradicional e são um caminho para a realização do processo do ensino e aprendizagem de forma prazerosa, caracterizando-se como importantes para o desenvolvimento cognitivo, para motivação dos estudantes acerca do conteúdo e construção do conhecimento mediado na sala de aula.

Ovigli (2011) também aborda a importância de metodologias alternativas, destacando que essas permitem a interação sujeito-objeto, ou seja, promovem o diálogo entre o estudante e o conhecimento a ser construído, porém, de acordo com Menezes *et al.* (2016), para o trabalho com essas metodologias é fundamental que os professores se formem por meio de novas perspectivas e concepções de ensino para atuar no processo de ensino e aprendizagem.

Pensando na perspectiva da formação docente em relação as metodologias alternativas, o presente trabalho tem o objetivo de analisar uma prática pedagógica desenvolvida na disciplina de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental (PPGECA) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Minas Gerais. A prática pedagógica se desenvolveu por meio da apresentação de um recurso audiovisual a fim de construir conhecimentos sobre o tema Vírus no contexto pandêmico do ano de 2020.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

Durante o desenvolvimento da disciplina de CTSA foi sugerido, pelo professor responsável, a construção de aulas a serem desenvolvidas por meio dos ambientes virtuais com o intuito de suprir as necessidades consequentes do distanciamento social no primeiro semestre letivo do ano de 2020 dos diversos níveis de ensino – Educação Básica ao Ensino Superior. Neste sentido, todos os estudantes matriculados na disciplina referida desenvolveram aulas com temas variados e metodologias diversas.

A prática pedagógica destacada neste trabalho abordou o tema Vírus, destacando especificamente a COVID-19. A atividade foi construída para discussão da temática nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas nas disciplinas de Microbiologia, em específico. Para a apresentação da atividade a estudante responsável pela prática pedagógica desenvolveu um recurso audiovisual simulando vídeos das redes sociais (story do Instagram). O recurso conta com a participação de duas personagens, uma blogueira e uma professora, a fim de contrapor as falas das personagens. A blogueira, nesse caso, não embasava cientificamente suas falas, diferentemente da professora.

No recurso audiovisual, a blogueira relata algumas adaptações cotidianas necessárias ao momento pandêmico e algumas dificuldades com o uso das intervenções

não farmacológicas (uso de máscara e álcool em gel), além de demonstrar que não estava realizando o distanciamento social e abordar comentários que demonstram a ausência de confiabilidade nas vacinas. Neste sentido, a criação da personagem teve como intuito demonstrar algumas afirmações levianas realizadas nas redes sociais em relação ao contexto pandêmico. Já a professora realiza, durante o desenvolvimento do recurso audiovisual, uma abordagem sobre a importância do uso da máscara, do uso do álcool em gel, da lavagem das mãos e do distanciamento social. Para abordar essa importância foi apresentada a estrutura do vírus (COVID-19) e sua forma de proliferação, destacando como este se reproduz quando em contato com a célula humana. A professora também abordou o funcionamento de uma vacina nas células do corpo humano a fim de destacar sua importância no tratamento de doenças, além de relatar um pouco do contexto pandêmico no Brasil e da necessidade de valorização do conhecimento científico.

Vale ressaltar que para o desenvolvimento da atividade foi construído um roteiro delimitando as falas de cada uma das personagens e a sequência de apresentação da fala de cada uma, intercalando as falas da blogueira com as da professora. Após a construção do roteiro foi realizada a gravação das falas e edição dos vídeos sequencialmente. Posteriormente, o recurso foi disponibilizado no canal do Youtube da estudante responsável pela prática pedagógica para facilitar o acesso do recurso. A atividade pode ser visualizada pelo acesso do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=Bfbx0Ay0GqQ&feature=youtu.be&fbclid=IwAR34qJBwhIBk720bpZEIPEuiW-xF8Hv3EStR-USL2rUKIbpWg2MB-yA5Tas>

As atividades foram disponibilizadas em um grupo do facebook, que contém membros do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Ambiental (PPGECA), para que os estudantes pudessem assistir e avaliar aula. A avaliação se baseou no relato dos estudantes sobre os pontos positivos e os pontos a serem melhorados das aulas.

### **3 | METODOLOGIA DE ANÁLISE**

Para o desenvolvimento do trabalho foram analisadas as falas de 10 estudantes - 6 matriculados na disciplina de CTSA e 4 não matriculados - que destacaram os pontos positivos e os pontos a serem melhorados da aula relatada acima. Os estudantes foram identificados com a letra "E" seguida de uma numeração sequencial para identificação. A análise realizada apresenta caráter qualitativo, sendo os dados coletados por meio da análise do discurso, baseada no referencial teórico do Círculo de Bakhtin e nos enunciados presentes nas falas dos estudantes. Os discursos se configuram por meio de diálogos que se efetivam a partir da linguagem que é constituída por meio de um falante e de um ouvinte (VOLÓCHINOV, 2013). É na relação entre falante e ouvinte que ocorre o processo de enunciação, ainda de acordo com o autor. A enunciação corresponde a um processo e o produto desse processo é caracterizado como enunciados, de acordo com Silva (2013).

Na teoria bakhtiniana, um dos pensamentos fundamentais é o da teoria do enunciado concreto, conforme a autora, que, de acordo com Volóchinov (2013), este enunciado se compõe em dois momentos: um em que se provoca algo e outro em que é gerada uma resposta sobre esse algo.

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os enunciados identificados a partir da análise das avaliações dos estudantes se referem a questões referentes ao desenvolvimento da atividade audiovisual. Os enunciados identificados foram: 1) Atividade criativa; 2) Relação com o contexto discente; 3) Tipo de linguagem abordada.

O enunciado 1 aborda a criatividade presente na construção da atividade, identificada por meio da visualização do recurso audiovisual. Essa questão se destaca nos recortes das falas dos estudantes E5 e E7 que seguem abaixo.

E5: ... "Pontos positivos gostei muito de sua criatividade, pois não é facil elaborar uma aula ainda mais no contexto de gravação"...

E7: ..."em primeiro lugar, deixar meus parabéns pela criatividade e dedicação na produção da vídeo aula."...

De acordo com Oliveira e Alencar (2012), a escola se configura como um espaço que interfere na criatividade dos indivíduos. Nesta perspectiva, o professor, como mediador no contexto escolar, constitui-se como elemento fundamental para contribuir com o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, porém, para o desenvolvimento desta criatividade é necessário que o próprio docente seja criativo a fim de promover o estímulo e interesse do estudante, permitir com que o discente atribua significado ao conhecimento e facilitar seu processo de aprendizagem.

A presença de professores motivados se torna essencial neste sentido uma vez que motivados esses podem construir e desenvolver práticas pedagógicas criativas a serem trabalhadas no ambiente escolar, porém, há diversas barreiras na formação de professores criativos para a construção de práticas desse tipo. Algumas barreiras se relacionam, ainda de acordo com os autores, ao processo de formação e atuação docente, pois sua formação – formação inicial - está vinculada ao ensino tradicional e conteudista, ao desconhecimento do tema criatividade e ainda uma ausência de atualização e ensino excessivamente teórico nos cursos de formação continuada de professores, em específico (OLIVEIRA e ALENCAR, 2012).

Portanto, se faz necessário observar a necessidade de cultivar atitudes e habilidades criativas desde a educação infantil até os cursos de nível superior e considerar o professor como mediador fundamental para potencializar a criatividade dos estudantes por meio de estratégias didáticas que despertem o interesse dos estudantes pelo conteúdo, ainda de

acordo com as autoras.

O enunciado 2 releva a importância da atividade na relação com o contexto dos estudantes uma vez que grande parte dos discentes tem acesso a redes sociais, como o Instagram. A relação da atividade com o contexto dos estudantes é apresentada nas falas de E1 e E9 que seguem abaixo.

E1: ... “imagino que para os alunos que já possuem essa proximidade com a realidade virtual e com essa busca de informações por veículos como o Instagram e os “stories”, foi uma excelente estratégia de acesso simbólico ao meio que eles pertencem.”...

E9: O uso/simulação de vídeos de redes sociais, como no instagram que também tem esse “stories”, é bem interessante no sentido de trazer para a sala de aula elementos do cotidiano que muitas pessoas têm.

Segundo Gonçalves e Faria (2016), os recursos tecnológicos promovem condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem, pois, quando inseridos de forma apropriada nas atividades educacionais, promovem a motivação dos estudantes e uma aproximação professor-aluno, porém é essencial a formação do professor para trabalhar com essas tecnologias para que este possa identificar as possibilidades desses recursos.

Apesar das problemáticas encontradas na formação docente para se trabalhar com os recursos tecnológicos é importante considerar a importância de sua apropriação para uso na sala de aula, pois, conforme Miranda, Morais e Alves (2011), a segunda geração de comunidades e serviços oferecidos pela internet, também conhecida como Web 2.0, permite a constituição de novas formas e possibilidades de construção de conteúdos por meio dos podcasts, blogs e redes sociais. Esse último recurso citado permite desenvolver formas interativas e colaborativas de aprendizagem por serem familiares aos discentes, ainda de acordo com os autores.

As redes sociais tornaram-se ambientes de aprendizagem pela exploração de novas formas de ensino. Essa aprendizagem se configura, de acordo com pesquisas, pela alta disponibilidade de recursos e pelo desenvolvimento de contatos entre os participantes das redes, ou seja, essas redes se caracterizam um ambiente de partilha de conteúdos por meio da possibilidade de contato com colegas e docentes, segundo Miranda, Morais e Alves (2011), porém, para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem com o auxílio desses recursos é necessário que o docente atue de forma mediadora a fim de orientar os estudantes durante a utilização de recursos metodológicos, conforme Gonçalves e Faria (2016).

O enunciado 3 aborda a questão do tipo de linguagem utilizada pela personagem da professora durante a apresentação do recurso audiovisual. Os estudantes relataram uma possível dificuldade com o tipo de abordagem – linguagem científica, caso a atividade fosse apresentada para discentes de séries iniciais. Eles relataram que poderia haver um

consequente distanciamento entre o conhecimento e o educando da Educando Básica. Essa questão pode ser percebida nas falas de E1 e E7.

E1: ... “Como eu não sei para qual idade foi passa essa aula, acredito que alguns conceitos podem ter ficado difíceis de entender, não sei se já haviam trabalhado eles anteriormente. Caso não tenha sido pode contribuir para aquele distanciamento no entendimento do aluno.”

A questão abordada na fala de E1 pode ser exemplificada pela fala de E7 abaixo que destaca a dificuldade do filho em compreender o conteúdo. A fala de E7 segue abaixo.

E7: ... “Não sei para qual o público o vídeo foi direcionado, mas registro um exemplo real. Um pequeno rapaz (meu filho de 10 anos) pediu para assistir o vídeo quando leu que o tema era Covid-19. Após, relatou que não entendeu direito, porque a professora estava usando palavras muito difíceis.”

Vale ressaltar que a atividade analisada neste trabalho foi planejada para ser desenvolvida em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em disciplinas de Microbiologia, porém essa questão não ficou clara durante a apresentação da prática pedagógica, o que dificultou o processo de avaliação do recurso audiovisual pelos estudantes. Todavia, se torna interessante refletir sobre essa questão na medida em que esse recurso apresenta um potencial a ser utilizado na Educação Básica, para variadas faixas etárias, porém seria necessário repensar o tipo de linguagem para que não haja o distanciamento entre o conhecimento e o estudante, como foi abordado na fala de E1.

Dominguini (2008) considera que, a Educação efetiva é aquela em que os estudantes se apropriam do conhecimento científico, um saber sistematizado que busca explicar fenômenos naturais e sociais de forma racional, pois a autonomia humana só é construída por meio da apropriação de um conjunto de conhecimentos produzidos pelo ser humano ao longo da história. A apropriação desses conhecimentos é fundamental para que o ser humano atue na transformação da natureza e construa o meio onde vive, ainda de acordo com o autor.

Para que os estudantes possam se apropriar desse tipo de conhecimento é necessária uma organização do conteúdo científico durante o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois a linguagem científica não é a mesma linguagem utilizada na sala de aula uma vez que os conhecimentos científicos são expressos na forma de enunciados, leis, teorias ou relatos de experiências. Portanto, apresentam uma linguagem específica que necessita ser adaptada e transformada em conhecimento escolar, saber didaticamente adaptado para a atividade educativa, sendo esse processo de transformação denominado transposição didática. Neste sentido, o trabalho com o conhecimento científico de forma didática é interessante, pois auxilia a direcionar a aprendizagem em uma perspectiva que alia dimensões humanas, técnicas e político-sociais (DOMINGUINI, 2008).

## 5 | CONSIDERAÇÕES

Conclui-se que, o processo de formação de professores é essencial para contribuir com o desenvolvimento da criatividade docente e para a construção de práticas pedagógicas que utilizem de recursos tecnológicos. No que se refere a criatividade docente, é necessário a motivação dos professores para que eles construam práticas pedagógicas também criativas a fim de instigar os estudantes para o processo de aprendizagem.

Os recursos tecnológicos, quando inseridos de forma apropriada nas atividades educacionais, também estão aliados a motivação dos estudantes acerca do conteúdo a ser estudado, porém é necessário trabalhar com as tecnologias durante a formação docente para que os professores possam identificar as possibilidades desses tipos de recursos. As redes sociais se configura como uma alternativa, pois promovem uma nova forma de construção de conhecimentos por serem espaços familiares aos estudantes e assim permitem desenvolver formas interativas e colaborativas de aprendizagem.

Também foi possível concluir a necessidade de adaptação da linguagem científica com o intuito de aproximar o estudante do objeto de estudo. Essa adaptação se desenvolve por meio transposição didática que permite a transformação da linguagem científica, utilizada na academia, em uma linguagem escolar.

## APOIO

FAPEMIG e UFLA

## REFERÊNCIAS

DOMINGUINI, Lucas. **A transposição didática como intermediadora entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação - RECE, v. 7, p. 1-16, 2008.

GONÇALVES, Thamires Pereira. **O percurso das tecnologias de informação no contexto educacional**. Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco - REVASF, v. 6, p. 146-171, 2016.

MENEZES SILVA, Maria Alcilene Gomes de; SILVA, Liliane de Sousa; BERTINI, Luciana Medeiros; ALVES, Leonardo Alcântara. **Metodologias alternativas no ensino de ciências da natureza e matemática: perspectiva docente**. In: Congresso Nacional de Educação, 3, 2016. Anais do III Congresso Nacional de Educação, Natal-RN, 2016.

MIRANDA, Luísa; MORAIS, Carlos; ALVES, Paulo. **Redes Sociais na aprendizagem**. In: BARROS, Daniela Melaré Vieira; NEVES, Cláudia; SEABRA, Filipa; MOREIRA, José António; HENRIQUES, Susana (Org.). Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas. Lisboa: [s.n.], 2011, p. 2- 22.

OLIVEIRA, Edileusa Borges Porto; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de . **Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos**. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 29, p. 541-552, 2012.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. **Prática de ensino de ciências: o museu como espaço formativo.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte) [online]. 2011, vol.13, n.3, p.133-149.

SILVA, Adriana Pucci Penteado Faria e. **Bakhtin.** In: Luciano Amaral Oliveira (Org.). Estudos do Discurso. Perspectivas Teóricas. 1ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 45-69.

VOLÓCHINOV, Valentín Nikoláievitch. **A construção da enunciação.** In: VOLÓCHINOV, Valentín Nikoláievitch (Org.). A construção da Enunciação e Outros Ensaios. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 157-188.

# CAPÍTULO 16

## A GESTÃO ESCOLAR EM CONFRONTO COM A MORTE E O LUTO EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS

*Data de aceite: 04/01/2021*

### **Gleucimar Romana Faria**

Universidade Vale do Rio Verde  
Córrego Fundo - Minas Gerais  
<http://lattes.cnpq.br/3889871895247272>

### **Francisco Assis de Carvalho**

Universidade Vale do Rio Verde  
Três Corações - Minas Gerais  
<http://lattes.cnpq.br/0703011659490494>

**RESUMO:** A morte consiste em um conceito relativo e complexo, um processo que passa por diferentes configurações, de acordo com a cultura e com momento de vida de indivíduos. Para a criança, a compreensão da morte é um processo que representa um desafio intelectual e afetivo. Neste processo, cada criança irá, inicialmente, perceber a morte como ausência do outro, após, acrescentará o aspecto da irreversibilidade dessa ausência, para, em um momento posterior, agregar a noção da universalidade da morte, ou seja, compreender que ela também morrerá. O presente estudo tem como objetivo demonstrar a importância do tema morte e luto na escola, evidenciando o momento atual gerando perdas de entes queridos causadas pela pandemia do coronavírus/ COVID 19, visando oferecer subsídios aos profissionais da educação/gestores na lida dessas situações nos ambientes escolares. Esta pesquisa de base bibliográfica baseou-se em teorias e pensamento de diversos autores Alves, Ariès, Chiavenato, Fronza, Sartori e outros que versam sobre o tema. O fato de não

ter uma disciplina que aborde o luto na escola e que oriente de forma natural e objetiva sobre a morte e as reações do ser humano perante esta realidade em momento de pandemia mundial, contribui para uma total falta de habilidades, falta de coerência, desinformação e concepção do que está acontecendo naquele momento na vida da criança enlutada, dificultando o processo de luto e aceitação da morte que é fato inerente à vida humana. Dessa forma, considera-se a necessidade de se falar acerca de sentimentos e emoções gerados pela perda e principalmente situações que envolvem a morte e luto com as crianças vislumbrando, portanto amenizar o sofrimento de quem está diretamente envolvido.

**PALAVRAS - CHAVE:** Morte. Luto. Escola. Gestão. COVID 19.

### **SCHOOL MANAGEMENT IN CONFRONT WITH DEATH AND GRIEVING IN CORONAVIRUS TIMES**

**ABSTRACT:** Death is a phenomenon that is part of life and consists of a relative and complex concept, according to each culture, each person and each moment of each person's life. For the child, understanding death is a process that represents an intellectual and emotional challenge. In this process, each child will initially perceive death as the absence of the other, then, it will add the aspect of irreversibility of that absence, to, at a later time, add the notion of the universality of death, that is, understand that it will die. This study aims to show the importance and reality of the topic of death and grief in school, which is emphasized in the current moment of the

pandemic and the coronavirus crisis. In order to offer subsidies to managers in dealing with these situations in school environments. Through the bibliographic review, the research was built, based on works by different authors who talk about the proposed theme. The fact that there is no discipline that deals with mourning at school and that speaks openly about the subject of death and the reactions of the human being towards it, contributes to a total lack of knowledge and conception of what is happening at that moment in the life of the bereaved child. , hindering the healthy and natural healing process. Thus, it is considered the need to talk about feelings and emotions, especially situations that involve the situation of death and grief with children.

**KEYWORDS:**Death, mourning, school, pandemic, management.

## 1 | INTRODUÇÃO

Em cada história e durante seu tempo de vida o ser humano passa por diversos tipos de perdas, sejam elas por morte ou não, físicas ou não, podendo ser chegadas, partidas, transição entre fases de crescimento, mudanças no corpo, na mente e até a morte propriamente dita; ou seja, faz parte da rotina humana lidar com perdas e mudanças. Em tempos atuais, com a pandemia do novo coronavírus - o COVID 19, a morte é tratada de forma escancarada pelas mídias sociais e os processos de sepultamento e despedidas estão cada vez mais solitários. Despedir-se é um processo essencial do luto e tem gerado privações de familiares. Entretanto, para as crianças, essa situação merece cuidados específicos e de modo geral não é retratada nos ambientes escolares com naturalidade.

Do ponto de vista pedagógico, não é contemplado o tema morte/luto no currículo escolar das crianças. Vários estudiosos do tema defendem a inclusão do mesmo nas escolas, uma vez que os conteúdos ali vivenciados serão levados e associados a todas as etapas da vida do indivíduo, criando vínculos com ambientes de interação e com a religiosidade da criança.

A morte consiste em um conceito relativo e complexo, um processo que passa por diferentes configurações, de acordo com a cultura e com momento de vida de indivíduos. Para a criança a compreensão da morte é um processo que representa um desafio intelectual e afetivo. Neste processo, cada criança irá, inicialmente, perceber a morte como ausência do outro para, em seguida, acrescentar o aspecto da irreversibilidade dessa ausência e em um momento posterior, agregar a noção da universalidade da morte, ou seja, compreender que ela morrerá (FRONZA *et al.*, 2015).

Diante do exposto, verificando-se a necessidade de trabalhar o luto na escola e diante da situação e urgência delineada pela pandemia da COVID 19, percebe-se certa inquietação e argumentação em torno da atuação dos profissionais gerando os seguintes questionamentos: Como os profissionais da educação/gestores lidarão com a morte e o luto em tempos de pandemia causada pelo COVID 19? Esta situação-problema norteou o estudo que mostra a relação e atuação da gestão escolar com a morte e o luto, em tempos de pandemia e os benefícios e consequências dessa relação em prol do acolhimento

do aluno enlutado. Este estudo de base bibliográfica tem como objetivo demonstrar a importância do tema morte e luto na escola, evidenciando o momento atual gerando perdas de entes queridos causadas pela pandemia do coronavírus/ COVID 19, visando oferecer subsídios aos profissionais /gestores na lida dessas situações nos ambientes escolares.

## 21 REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA DA MORTE

Considerando a representação histórica da morte, a humanidade, em todas as épocas, viu-se cara a cara com a morte e se intensificou com a atual pandemia mundial. A representação da morte e a maneira como o homem tem se defrontado com ela sofreu grandes mudanças ao longo do tempo. Os rituais, a aceitação e as cerimônias de luto acontecem de formas distintas, em conformidade com a cultura local.

A morte se caracterizava pela insegurança, pelo medo do desconhecido, pois os que já se foram não dispuseram relatos àqueles que ficaram. As mais variadas culturas já tentaram explicar a morte, buscando prováveis respostas nas religiões, filosofia, mito e na arte, a fim de amenizar suas possíveis inquietações.

Segundo Philippe Ariès (2001), na primeira Idade Média a morte era considerada comum, ou seja, o morrer era um fato recorrente da época, devido a expectativa de vida muito baixa. Era comum que familiares e amigos não fizessem grandes manifestações de luto. “Tão logo se constatava a morte, interrompiam em torno às cenas mais violentas de desespero” (ARIÈS, 2001). Era comum que fossem enterrados dentro e fora de igrejas, conforme sua condição social.

Na segunda Idade Média houve grandes mudanças na concepção de morte. No Ocidente a partir do século XII, após a morte cabia à Igreja direcionar o enterro, interceder a entrada da alma ao paraíso. Assim a morte não era mais algo natural e sim uma provação.

Ao final do século XVII os indivíduos já estavam habituados com os mortos pois entendiam que assim era a lei da natureza. Já no século XVIII, a concepção de morte perante o homem se altera novamente, de maneira que ela passa a ser romantizada e o homem passa a ter consciência da morte como um processo natural, constatando, assim a interrupção da vida e sua transcendência a outro mundo. A partir de então, os enterros passaram a deixar de acontecer nas igrejas e se deslocaram para os cemitérios.

Ao findar-se a Idade Média, a morte começa a ter forte carga emocional, é vista como a interrupção da vida cotidiana, deixa de ser familiar e passa a não ser mais aceita pelo homem.

Entretanto a partir do século XIX a morte passa a incomodar, o luto ocorre de forma exagerada que vem acompanhada da não aceitação pelos sobreviventes, por sua vez não foi alterada a familiaridade com a morte e os mortos. “A morte torna-se um acontecimento pleno de consequências; convinha pensar nela mais aturadamente. Mas ela não se tornara assustadora nem angustiante. Continuava familiar, domesticada” (ARIÈS, 1989).

Em meados do século XIX a morte passa a ser vergonhosa, a partir de então ela é omitida para aquele que vai morrer. Ela deixa de acontecer no domicílio e Chiavenato (1998) aponta que com a urbanização e industrialização a morte passa a acontecer no hospital, longe da família. O velório também deixa de ser realizado em casa, pois cada vez a presença do morto é menos tolerada.

Os rituais tornam-se cada vez mais discretos, visto que a morte passa a ser tabu. As cerimônias tornam-se cada vez contidas, as emoções sendo minimizadas com condolências breves a fim de preservar-se de grandes emoções, conforme se verifica:

As expressões sociais, como o desfile de pêsames, as “cartas de condolências” e o trajar luto, por exemplo, desapareceram da cultura urbana. Cada espécie anuncia seu próprio sofrimento, ou mesmo demonstra estar sentindo-o. A sociedade exige do indivíduo enlutado um autocontrole de suas emoções, a fim de não perturbar as outras pessoas com coisas tão desagradáveis. O luto é mais e mais um assunto privado, tolerado apenas na intimidade, às escondidas, de uma forma análoga à masturbação. O luto associa-se à ideia de doença. O pratear equivale às excreções de um vírus contagioso. O enlutado deve doravante ficar isolado, em quarentena (MARANHÃO, 1986, p. 18-19).

Existem conceitos que indicam que a negação da morte é uma adversidade da atual sociedade, que se individualiza, na qual a dor da perda tende a ser maior que na sociedade que vive de maneira coletiva, nas quais se propicia a dissolução da dor na coletividade (SANTOS, 2000; VILAR, 2000).

Percebe-se que o luto não vivido de um ente querido, ainda mais quando se trata de morte prematura ou violenta, exacerba o trauma. Por conseguinte, salienta-se que a tentativa de “fuga” ao vivenciar o acontecido o impede que crie meios de enfrentar o inevitável.

Neste contexto,

Certamente, se a morte foi interdita, o luto daqueles que perderam entes queridos também foi. A pessoa enlutada deve agir como se nada houvesse acontecido, para não perturbar a vida social nem interrompê-la com sua tristeza. A sociedade espera que o enlutado continue vivendo como antes e, a ele, só resta o choro solitário (SARTORI, 2018, p.20).

A morte tornou-se um tabu, no século XX e início do século XXI e assim. tentamos fugir, a fim de torná-la imaginária. Observa-se no atual cenário mundial a morte e o luto, estão ainda mais escancarados pela mídia, que, com os meios de comunicação em massa, tendem a falar desses acontecimentos de maneira banalizada sem dar a devida atenção/importância que o tema requer, que ainda é restrito. Tratando do assunto com familiaridade, bombardeiam notícias de mortes, sem dar devida atenção aos casos.

A repentina mudança dos sepultamentos, nesse período de pandemia, devido ao receio do contágio, os familiares e amigos não podem despedir-se do seu ente querido,

privando-as da despedida e do luto, forçando-as a passar por aquele processo isoladas e reclusas em suas residências, sem contato social, sem o auxílio psicológico necessário. Essas mudanças repentinas e a não permissão do ato de “despedida” tendem a afetar o processo de luto.

### 3 | O PROCESSO DE LUTO E SEUS ESTÁGIOS

O luto caracteriza-se pelas emoções quando se perde um ente querido, ou seja, o distanciamento das relações é causado pela morte. Essa ruptura estabelece reações de sofrimento, segundo John Bowlby (2004) quanto maior o apego, maior o sofrimento do luto. Conforme o viés cultural adotado por cada povo, deve-se observar as variações nas expressões do luto, por meio de suas vestimentas e costumes adotados.

Conforme Corlin Murray Parkes (1998) as reações frente ao luto variam de um indivíduo para o outro. O processo de luto divide-se em quatro estágios, segundo Bowlby (2004) e Parkes (1998), embora esses estágios se diferenciem de pessoa para pessoa, em grau e intensidade, há fases que podem ser comuns. O primeiro estágio inicia-se pela negação, momento de grande confusão, não sabendo agir diante da situação. O segundo estágio configura-se pela busca da pessoa perdida, o choro e a raiva geram frustração pela perda. No terceiro estágio, a dor profunda ou desespero caracteriza-se por uma fase intensa de dor, momentos de raiva e concretização da perda. No quarto estágio a reorganização, o processo de reorganizar a vida. O luto torna-se um processo que ao longo da vida não será concluído, podendo retornar a qualquer momento, por meio das lembranças, datas e objetos.

Segundo Elizabeth Kubler (2005), existem 5 estágios de reação à morte. No primeiro estágio de luto, a negação e o isolamento servem como um mecanismo de defesa temporário, um para-choque que alivia o impacto da notícia, uma recusa a confrontar-se com a situação. Ocorre em quem é informado abruptamente a respeito da morte; embora considerado o primeiro estágio, pode aparecer em outros momentos.

A raiva, segundo estágio, é o momento em que as pessoas externalizam a revolta sentida, gerando certa agressividade. Há também a procura de culpados e questionamentos, tal como: “Por que ele?”, com o intuito de aliviar o imenso sofrimento e revolta pela perda (KUBLER, 2005).

Já a barganha, percebida no terceiro estágio de reação à perda, é uma tentativa de negociar ou adiar os temores diante da situação; as pessoas buscam firmar acordos com figuras que segundo suas crenças teriam poder de intervenção sobre a situação de perda. Geralmente esses acordos e promessas são direcionados a Deus e mesmo aos profissionais de saúde que a acompanham (KUBLER, 2005).

A depressão que configura o quarto estágio é dividida em preparatória e reativa. A depressão reativa ocorre quando surgem outras perdas devido à perda por morte, por

exemplo, a perda de um emprego e, conseqüentemente, um prejuízo financeiro, como também a perda de papéis do âmbito familiar. Já a depressão preparatória é o momento em que a aceitação está mais próxima, é quando as pessoas ficam quietas, repensando e processando o que a vida fez com elas e o que elas fizeram da vida delas (KUBLER, 2005).

Por fim, o último estágio de reação à perda é o de aceitação. Quando se chega a esse estágio, as pessoas encontram-se mais serenas frente ao fato de morrer. É o momento em que conseguem expressar de forma mais clara sentimentos, emoções, frustrações e dificuldades que as circundam. Quanto mais negarem, mais dificilmente chegarão a este último estágio. Cabe ressaltar que, esses estágios não são um roteiro a ser seguido e que podem sofrer alterações de acordo com cada perspectiva pessoal (KUBLER, 2005).

As centenas de mortes causadas pelo novo coronavírus, provocam sentimentos distintos modificando o processo de luto. Observa-se nos noticiários números alarmantes levando ao luto global. Assim, muitas pessoas em isolamento social, tendem a passar pelo processo de elaboração da perda sozinhas, com o rompimento de vínculos que aconteceram de maneira abrupta englobam crianças, adolescentes, adultos e idosos.

#### **4 | MORTE E LUTO EM TEMPOS DE PANDEMIA CAUSADA PELO COVID 19**

A abordagem da morte e luto nas escolas tem grande relevância na atualidade, pois segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no Brasil acontecem cerca de 3500 mortes por dia. Número que aumentou de maneira significativa com a pandemia., conforme noticiários só no Brasil já ultrapassam as 100.000 mil mortes, levando inúmeras pessoas a imergirem no processo de luto. A criança desde muito cedo encara a morte como um tabu, os adultos tentam a todo instante privá-la do sofrimento.

As crianças, no momento atual de pandemia causado pelo COVID 19, foram afetadas diretamente sofreram mudanças na sua rotina a princípio na escola, que passou a fazer o seu papel de maneira remota. As aulas e atividades passaram a ser feitas em casa, com o auxílio dos pais e professores *on-line*. Contudo, além da mudança escolar estão vivenciando o isolamento social, observando o crescente número de mortes em todo mundo e a perda de pessoas próximas. A escola, os gestores e demais profissionais não podem mais se abster do assunto, morte, e de como lidar com essa situação, afinal, esse aluno ainda faz parte do meio escolar, e após esse período complicado voltará para a escola.

O assunto está cada vez mais em evidência e o luto/morte/perda ganhou nova roupagem agora atingindo às pessoas de maneira coletiva, ainda assim o sofrimento tornou-se ainda mais individual. Contudo, o sentimento de luto reprimido pode causar graves problemas no desenvolvimento infantil, não só se referindo à perda de pessoas gerando o luto, mas também vivenciam outras perdas oriundas do distanciamento dos colegas, privação de tarefas rotineiras, atividades esportivas, lazer, ir à escola e outras

privações/perdas que vieram com o distanciamento social obrigatório e necessário para preservação da vida.

## **5 | OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO/GESTORES DIANTE DE PERDAS, MORTE, LUTO NA ESCOLA**

O tema da morte permanece um tabu em muitas instituições/escolas. Muitos educadores têm dificuldades para abordar o assunto, mesmo quando a morte invade o espaço escolar. A referência bibliográfica sobre a questão da morte, escola e educadores é escassa, indicando a importância de discussão sobre o tema (ALVES, 2016).

Dessa forma, considerando a criança no processo de aprendizagem, até os cinco anos de idade, a criança percebe a morte como temporária e gradual, podendo ainda considerá-la reversível. Entre cinco e nove anos, a morte é percebida como algo ou alguém que vem buscar a pessoa, podendo ser sentida como um fenômeno irreversível, mas não necessariamente universal. Só entre nove e dez anos é que a criança compreende a morte como universal, sendo percebida como um processo de cessação das atividades que ocorrem no corpo (FRONZA *et al.*, 2015).

É necessário que ocorra dentro do ambiente escolar um processo visando à busca da compreensão das emoções que a criança está vivenciando. As fantasias refletem o processo de elaboração do luto da criança em decorrência da morte e seu conhecimento possibilita a compreensão de seus sentimentos, comportamentos e sintomas. A partir da apreensão de suas fantasias e de seu processo de enlutamento, é possível auxiliá-la a compreender o que vivencia, contribuindo para seu processo de elaboração da perda (FRANCO; MAZORRA, 2007).

Quanto à forma de se comunicar com as crianças é necessário clareza e sinceridade ao falar e expressar sentimentos e informações. As crianças pequenas podem ficar confusas ao tentarem entender a morte, se os adultos usarem um pensamento e uma linguagem ambígua. Assim, numa ocasião de morte, a linguagem figurada, eufemismos como “foi para o céu”, “viajou”, “dormiu”, “virou uma estrela”, podem ser tomados de forma literal e a criança pode pedir para “viajar junto”, “ir para o céu também” ou ao perceber que não se volta desta viagem e não se acorda deste sono, não querer que seus pais possam dormir ou viajar (ALVES, 2007).

É importante compreender a criança, suas angústias o modo de se defender delas, a fase de seu processo de desenvolvimento, são fatores essenciais para a docência. Abordar esta temática vai depender do entendimento que o professor possui do processo de elaboração do luto. A morte abala alunos, funcionários da escola e professores, pelos vínculos afetivos que mantêm e, assim, vê-los sofrer é dolorido. Os professores, ao perderem alunos ou pais de alunos, sofrem duplamente, pois percebem intimamente que a morte pode atingi-los (FRONZA *et al.*, 2015).

Segundo Aquino *et al.* (2014), a perda de pessoas próximas remete a criança à própria morte e dos seus e pode trazer problemas escolares, sintomas físicos e psíquicos, ansiedade e baixa autoestima. Falar sobre as perdas auxilia no enfrentamento dos medos que podem surgir; porém, familiares, educadores e profissionais geralmente têm dificuldades em abordar o tema. É necessário estar disponível, observá-la em seu estágio de desenvolvimento, compartilhar sentimentos e esclarecer dúvidas.

Diante desse contexto, quando os pais ou professores outorgam à criança o direito de pensar e falar, permitem, então, um modelo saudável para a aprendizagem. Assim, quando uma criança da escola vive a perda significativa de alguém, é comum que os colegas de classe se envolvam também, em função do fenômeno descrito. Estes acabam identificando-se com o colega e padecem um pouco da situação pela qual o outro está passando. Compreender o que está acontecendo com a classe e com a criança enlutada serão ferramentas necessárias, para auxiliar o professor a lidar com a dinâmica da sala (WOTTRICH *et al.*, 2009).

Sendo assim, a escola, por ser o local onde crianças e adolescentes passam boa parte de seus dias, é o ambiente em que as mesmas irão manifestar suas angústias, dúvidas, temores, mesmo restritas. É comum, por ocasião de uma perda, que as crianças passem a apresentar decréscimo nas notas, problemas de comportamento, desinteresse, inércia. Estas implicações do luto no processo de ensino-aprendizagem justificam a importância da sensibilização das instituições educacionais para esta questão (FRONZA *et al.*, 2015).

Aquino *et al.* (2014) alerta que a escola deve estar atenta para não ignorar o aluno que está em luto de morte, fingindo nada ter acontecido. Deve-se deixar aberto um canal de comunicação, respeitando as diferentes manifestações infantis sobre o assunto, pois a criança, talvez fique aparentemente bem nos primeiros dias, mas logo poderá apresentar tristeza. O seu rendimento na aprendizagem tenderá a cair e a escola deverá dirigir o olhar para tais reações.

Wottrich *et al.* (2009, p. 2) consideram essencial num processo educativo que o professor possa “compreender a criança, suas angústias, seu modo de se defender, a fase de seu processo de desenvolvimento”, e isto está relacionado ao seu entendimento do processo de elaboração do luto. A negação social da morte é refletida nas instituições educacionais, onde profissionais encontram dificuldades para se lidar com o tema com naturalidade. No processo em que a escola pública se tornou laica, além da religião oficial foram também retiradas das escolas abordagens que tratam da dimensão espiritual do indivíduo. Assim, o tema que envolve perda, morte e luto remete a aspectos subjetivos do ser humano, tende a ser sistematicamente evitado.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou demonstrar a importância do tema que envolve morte e luto

na escola, evidenciando o momento atual gerando perdas de entes queridos causadas pela pandemia do coronavírus/COVID 19, visando oferecer subsídios aos profissionais da educação/gestores na lida dessas situações nos ambientes escolares.

Constatou-se um silenciamento em torno do assunto luto na escola, que priva as crianças que vivenciam esta situação de receber apoio e incentivo necessário para superação da perda de entes queridos. A sociedade nega sistematicamente e isso gera momentos dolorosos reprimindo as expressões de dor diante da morte o que dificulta o processo de aceitação do luto sadio, gerando uma série de consequências psíquicas negativas. Esta constatação tem gerado preocupações, especificamente no momento atual em que a humanidade vivencia a pandemia gerada pelo COVID 19.

É importante criar tempo e espaço adequados para que se possa vivenciar o luto, expressar o sofrimento e elaborar e aceitar a perda. Tal relevância se justifica devido à pandemia que assola o país e o mundo que na atualidade nota-se não haver uma abordagem da forma correta e com a atenção necessária no ambiente escolar, momento que traz como consequência tantas mortes/perdas.

O fato de não ter uma disciplina que aborde o luto na escola e que fale abertamente sobre o assunto e as reações do ser humano perante a perda, contribui para uma total desinformação e concepção do que está acontecendo naquele momento na vida da criança enlutada, dificultando o processo de cura saudável e natural. Notou-se a existência de uma limitação por parte dos educadores ao ter que se abordar esse tema com as crianças, seja por não ter habilidades para falar ou até mesmo encontrar as palavras que representem consolo, maturidade e aceitação da morte sendo esta um processo natural da vida terrena. A morte é vista como um tabu pela sociedade, principalmente no que diz respeito às crianças. Diante do exposto, estudos referentes ao tema podem contribuir para a exclusão do estigma sobre morte e luto na escola e para a implantação de uma possibilidade mais abrangente, necessária e coerente de encarar o tema com naturalidade no âmbito escolar.

A escola exerce um papel de relevante nesse sentido, considerando que a criança possui um vínculo fortalecido com seu ambiente escolar, portanto, os profissionais da educação podem e devem contribuir para amenizar a dor da perda, a ausência do ente querido e sobretudo entender que a morte é a resposta antitética da vida e um processo natural que faz parte da vida humana.

Ressalta-se ainda a importância e necessidade de fazer referência à perda/luto de forma adequada para que a criança enlutada possa sentir confiança, uma vez que a mesma está passando por experiências novas, com dificuldades de adaptação e que requer uma série de cuidados específicos no seu tratamento dentro do ambiente escolar, atualmente, remoto.

A abordagem deve ser feita com segurança, firmeza e deve estar sempre voltada para a segurança da criança, buscando seu bem-estar e sua continuidade no processo de aprendizagem.

A capacitação, preparação e apoio é a atitude mais adequada para os profissionais da educação/gestores visando à melhoria e ao bem-estar de todos os envolvidos neste momento tão difícil vivenciado pela humanidade. A busca de conhecimentos específicos com olhares direcionados ao tema perda/morte, colaborando na construção de canais de comunicação sobre o tema evidencia que este tema não esgota neste estudo, mas conscientiza sobre a necessidade de aprofundar pesquisas vislumbrando amenizar parte do sofrimento, encarando-o com naturalidade, mesmo diante no momento inusitado vivido pela humanidade. Neste mesmo sentido, estas reflexões voltadas para uma conscientização sobre a perda, morte, luto possam contribuir para que amenize sofrimento, resgate o equilíbrio vislumbrando que estejam mais fortalecidos e preparados para lidar e encarar com naturalidade este processo de enlutamento no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine Gomes dos Reis; KOVACS, Maria Júlia. Morte de aluno: luto na escola. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 403-406, Aug. 2016. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572016000200403&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200403&lng=en&nrm=iso). Acesso em 19 mar. 2020.

ARIÈS, Phillipe. **Sobre a história da morte no Ocidente desde a Idade Média**. Lisboa: Teorema, 1989.

ARIÈS, Phillipe. **A História da morte no Ocidente**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

AQUINO, R, A, A. AGUIAR, A, A. VASCONCELOS, S, X, P. SANTOS, S, L. Falando de morte e da finitude no ambiente escolar: um estudo a luz do sentido da vida. **Psicologia. Ciência e Profissão**. 2014. Disponível em <http://www.scielo.com>. Acesso em 03 jun.2020.

BASSO, L, A. WAINER, R. Luto e perdas repentinas: contribuições da terapia cognitivo comportamental. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**. 2011. Disponível em <http://www.scielo.com>. Acesso em 03 de jun. 2020.

**BNCC**. Projeto de vida: ser ou existir? Brasil. [S.l.][2017?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existirhighlight=WyJmYW1cdTAWZWRsaWEiLCJlc2NvbGEiXQ>. Acesso em: 29. set. 2019.

BOWLBY, J. Perda: tristeza e depressão. In **Apego e perda** (Vol.3). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CHIAVENATO, J. J. **A morte: uma abordagem sociocultural**. São Paulo: Moderna, 1998.

FRANCO, M. H. P.; MAZORRA, L. (2007). Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor. **Estud. psicol.** (Campinas), vol.24, no.4, out./dez

FRONZA LP, QUINTANA AM, WEISSHEIMER TKS, Barbieri A. **O tema da morte na escola: possibilidades de reflexão**. Barbarói. 2015; (43):48-71.

**IBGE**. Taxa bruta de mortalidade por mil habitantes. Brasil. 2000 a 2015. Fonte: IBGE, Projeção da População do Brasil – 2013. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25. set. 2019.

KUBLER ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer** (Paulo Menezes, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARANHÃO, J. L. S. **O que é morte**. 2 ed. São Paulo/; Brasiliense, 1986.

PARKES, Colin Murray. **Luto**: estudos sobre a perda na vida adulta. (Tradução: Maria Helena Franco). 3 ed. São Paulo: Summus, 1998. (Novas buscas em psicoterapia, v.56).

SARTORI, Antonia Aparecida Kroll. **Luto na escola**: uma realidade a ser enfrentada. 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21827>. Acesso em: 15. jun. 2020.

SANTOS, M. S. R. **O sentido da perda na cidade**. João Pessoa, 2000. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/paraiwa/00-santos>. Acesso em: 15. jun. 2020.

VILAR, M. **Luto e morte**: uma pequena revisão bibliográfica. João Pessoa, 2000. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/caos/01-vilar.htm>-25. Acesso em: 16. jun. 2020.

WOTTRICH, S, H.; PEREIRA, L, L.; MOSTARDEIRO, V, M, P.; SOUZA, K, S, M. CAPAVERDE, S.; QUINTANA, A, M.; DIAS, A, C, G. **Educação para a morte na escola**: aproximações sobre o tema em sala de aula. 2009. Disponível em <http://www.scielo.com>. Acessado em 03 jun. 2020.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**KARINA DE ARAÚJO DIAS** - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2001), com especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2003). Obteve seu Mestrado em Educação (2011), pela Universidade Federal de Santa Catarina, investigando os cursos de formação continuada, atrelados à temática da diversidade étnico-racial, e destinados aos docentes da educação básica. Buscou problematizar as implicações e o desdobramento das orientações curriculares e prescrições legais na constituição da formação continuada dos profissionais que integravam a Rede Municipal de Ensino do município de Florianópolis, bem como compreender as finalidades e os elementos teórico-metodológicos que normatizam sua oferta e a apreensão dos docentes sobre essa política de ação afirmativa. Concluiu o Doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2017. Balizou, como horizonte contextual, a emergência de uma discursividade em torno da formação de professores configurada pela implementação de reformas educacionais que incidem sobre a formação docente a partir da década de 1990. A investigação integra o chamado campo dos estudos foucaultianos onde se objetivou identificar que sujeito professor é constituído por meio dos discursos que normatizam a política nacional de formação continuada de professores, a apreensão desse discurso em âmbito municipal e os elementos do governo de si que operam como táticas de agenciamento e resistência docente. A pesquisa demonstrou que a formação continuada é um dispositivo de poder que objetiva a constituição de um *Homo Discentis Manipulabilis*, um sujeito professor de novo tipo, que deve aprender continuamente e que urge ser dotado de um amplo conjunto de competências e habilidades em razão dos déficits e carências que lhe são atribuídos. Realizou seu Pós Doutorado (2017-2019) na Universidade Federal de Santa Catarina desenvolvendo uma pesquisa acerca da realização e da concessão do Prêmio “Professor Nota Dez” objetivando apreender de que modo se opera o discurso da renovação e da inovação por meio da oferta e da outorga do prêmio. Integra o Conselho Editorial de diversos periódicos e editoras dentre os quais, está a Editora Atena. É pesquisadora vinculada ao grupo “Patrimônio, Memória e Educação” (CNPQ) com especial interesse nos seguintes temas: formação de professores, formação continuada docente, estudos foucaultianos e subjetividade docente.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 21, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 44, 47, 48, 52, 54, 57, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 90, 91, 93, 95, 97, 98, 103, 105, 106, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 124, 126, 127, 128, 131, 132, 134, 139, 142, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 170, 171, 172, 180, 181, 182

Audiologia 134, 136, 137, 138, 139

Aulas remotas 45, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 115, 130, 164

### C

Ciberformação docente 141, 143, 144, 145, 155

Comunidade escolar 3, 32, 35, 51, 90, 94, 96, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118

Covid 19 1, 122, 166, 174, 175, 176, 179, 182

### D

Desenvolvimento 1, 2, 3, 4, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 64, 65, 67, 81, 83, 88, 90, 93, 94, 98, 108, 111, 114, 118, 119, 123, 124, 128, 129, 131, 135, 138, 145, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 179, 180, 181

Desenvolvimento cognitivo da criança 156, 158, 160, 161

Diários de campo 74, 76, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88

Distanciamento social 1, 2, 11, 30, 55, 75, 91, 100, 102, 112, 123, 134, 136, 139, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 164, 167, 168, 180

### E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 62, 65, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 76, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 180, 182, 183, 184, 185

Educação à distância 1, 10, 15, 16, 17, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 37, 47, 134, 140

Educação básica 2, 9, 10, 15, 17, 20, 31, 35, 46, 48, 50, 90, 97, 103, 111, 113, 114, 119, 120, 130, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 158, 159, 160, 163, 164, 167, 171, 185

Educação online 141, 142, 143, 144, 148, 149, 150, 151, 152

Educando autista 99, 100, 102, 105, 107

Ensino 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 181, 185

Ensino não presencial 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 70

Ensino remoto 1, 30, 33, 35, 39, 44, 45, 46, 77, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 129, 130, 134, 135, 139, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163

Escola 1, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 21, 23, 29, 32, 33, 35, 36, 38, 42, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 62, 64, 66, 67, 73, 74, 76, 77, 82, 85, 87, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 144, 147, 149, 150, 151, 153, 160, 163, 165, 169, 172, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184

Espaço virtual coletivo 29, 31

Experiência 22, 30, 31, 34, 40, 49, 53, 54, 62, 70, 71, 100, 104, 105, 106, 114, 124, 134, 136, 147, 149

Extensão 53, 55, 61

## **F**

Fonoaudiologia 134, 136, 137, 138

Formação de professores e educadores 62, 63

## **G**

Gêneros de texto 74, 77, 78, 85, 86, 87, 88

Gestão 13, 34, 40, 65, 67, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 109, 113, 118, 152, 174, 175

## **I**

Inclusão escolar 99, 102, 108, 109

## **L**

Luto 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

## **M**

Mal-estar docente 111, 117, 119

Morte 126, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

## **P**

Palestras 37, 53, 57, 59, 60

Pandemia Covid-19 111

Participação escolar 90

Plataformas digitais 29, 34, 50, 92, 93, 131, 135, 152

Prática de ensino supervisionada 62, 64, 67, 69

Práticas pedagógicas 9, 29, 39, 40, 46, 64, 103, 108, 149, 167, 169, 172

Práxis pedagógica 141, 143, 145, 148, 154

Professores 2, 3, 4, 11, 12, 15, 17, 20, 25, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 100, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 128, 130, 136, 139, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 167, 169, 172, 179, 180, 181, 185

Programa Escola Cuiabana 1

Projeto 5, 12, 19, 20, 36, 45, 48, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 75, 136, 137, 138, 139, 146, 149, 163, 165, 183

Psicanálise 99, 100, 101, 105, 107, 110

## **R**

Recursos educativos digitais 62, 64, 65, 71, 72, 73

Recursos tecnológicos 3, 7, 12, 34, 65, 93, 102, 114, 115, 116, 142, 166, 170, 172

## **T**

Tecnologias 2, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 40, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 65, 66, 67, 71, 89, 94, 95, 97, 98, 102, 112, 122, 123, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 170, 172

TIC 16, 20, 21, 25, 123, 124, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154

Trabalho docente 111, 112, 113, 116, 117, 121, 172

## **U**

Universidade 14, 15, 20, 41, 58, 61, 72, 74, 76, 90, 98, 99, 106, 108, 109, 111, 122, 124, 125, 130, 134, 141, 156, 158, 166, 167, 172, 174, 185

## **V**

Vygotsky 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

# EDUCAÇÃO EM TEMPOS



# DE PANDEMIA

# E ISOLAMENTO:

# PROPOSTAS E PRÁTICAS

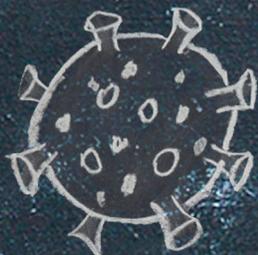
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# EDUCAÇÃO EM TEMPOS



# DE PANDEMIA

# E ISOLAMENTO:

# PROPOSTAS E PRÁTICAS

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 