

Rfb
Editora

ENSINO REMOTO EM DEBATE

FRANCISCO PESSOA DE PAIVA JÚNIOR
(ORG.)



ENSINO REMOTO EM DEBATE

Francisco Pessoa de Paiva Júnior
(Org.)

ENSINO REMOTO EM DEBATE

1ª Edição

Belém-PA



2020

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890607>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

E59

Ensino remoto em debate [recurso digital] / Francisco Pessoa de Paiva Júnior (Organizador). -- 1. ed. -- Belém: RFB Editora, 2020.
3.128 kB; PDF: il.
Bibliografia.
Modo de acesso: www.rfbeditora.com.

ISBN: 978-65-5889-060-7

DOI: 10.46898/rfb.9786558890607

1. Ensino Remoto. 2. Pesquisa. 3. Estudo.
I. Título.

CDD 370.11



Copyright © 2020 Edição brasileira.
by RFB Editora.

Copyright © 2020 Texto.
by Autores.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe).

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga - UFPA.

Prof. Me. Laecio Nobre de Macedo - UFMA.

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA.

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo - IFMA.

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva - IFPA.

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza - UFPA.

Prof.^a Me. Neuma Teixeira dos Santos - UFRA.

Prof.^a Me. Antônia Edna Silva dos Santos - UEPA.

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa - UFMA.

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - UFSJ.

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti - UFPE.

Diagramação:

Danilo Wothon Pereira da Silva.

Arte da capa:

Pryscila Rosy Borges de Souza.

Imagens da capa:

www.canva.com

Revisão de texto:

Os autores.



Home Page: www.rfbeditora.com.

E-mail: adm@rfbeditora.com.


Telefone: (91)98885-7730.

CNPJ: 39.242.488/0001-07.

Barão de Igarapé Miri, sn, 66075-971, Belém-PA.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>Francisco Pessoa de Paiva Júnior</i>	
CAPÍTULO 1	
AS PESQUISAS RECENTES SOBRE O ENSINO REMOTO.....	13
<i>Francisco Pessoa de Paiva Júnior</i>	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.1	
CAPÍTULO 2	
PERSPECTIVAS PARA O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS	29
<i>Alcione Lino de Araújo</i>	
<i>Plínio Gonçalves Fahd</i>	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.2	
CAPÍTULO 3	
NORMAS APLICÁVEIS AO ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE DAS PORTA- RIAS Nº 343 E 345 DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO À LUZ DO DIREITO BRA- SILEIRO	45
<i>Luana Celina Lemos de Moraes</i>	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.3	
CAPÍTULO 4	
O ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TEORIAS E PRÁTICAS PE- DAGÓGICAS DURANTE A PANDÊMICA DA COVID-19.....	57
<i>Francisco Rokes Sousa Leite</i>	
<i>Emanuelle Santiago Monteiro Leite</i>	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.4	
CAPÍTULO 5	
DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO PANDÊMICO	71
<i>Fabricio Juliano Fernandes</i>	
<i>Vanessa Pires Santos Maduro</i>	
<i>Rudinei Alves dos Santos</i>	
<i>Veronica Solimar Santos</i>	
<i>Luciano Gonçalves da Silva</i>	
<i>Adriana Oliveira dos Santos Siqueira</i>	
<i>Gilbson Santos Soares</i>	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.5	
CAPÍTULO 6	
POR ENTRE A REALIDADE E AS POSSIBILIDADES NARRADAS POR PRO- FESSORES EM FORMAÇÃO: EM TELA, O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA	89
<i>Sebastião Rodrigues-Moura</i>	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.6	
CAPÍTULO 7	
O PROFESSOR NO ENSINO REMOTO E SUAS NOVAS ATRIBUIÇÕES	105
<i>Marlon Pereira Farias</i>	
DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.7	



CAPÍTULO 8	
O ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DO ALUNO	119
<i>Francisco Pessoa de Paiva Júnior</i>	
<i>DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.8</i>	
CAPÍTULO 9	
FERRAMENTAS PARA O ENSINO REMOTO	131
<i>Emanuel Cleyton Macedo Lemos</i>	
<i>Gerson Lobato Rabelo Filho</i>	
<i>DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.9</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	148
ÍNDICE REMISSIVO.....	151



APRESENTAÇÃO

Esta obra é resultado de uma produção coletiva e traz um debate contemporâneo emergente a respeito do Ensino Remoto, que foi a modalidade de ensino adotada como alternativa em razão da suspensão das aulas presenciais por conta da necessidade de distanciamento social em razão dos elevados riscos de contaminação do novo Coronavírus, responsável pela Covid-19.

Dessa forma, nele buscamos discutir o Ensino Remoto a partir de diversificadas perspectivas, a partir de reflexões de professores pesquisadores que estão vivenciando essa realidade e com isso fortalecer o debate a cerca do Ensino Remoto, sobretudo em relação à sua diferenciação em relação ao Ensino a Distância (EAD) e apontando as suas possibilidades e limitações sob diferentes perspectivas.

Os fios do debate aqui apresentado foram tecidos em 9 capítulos, no primeiro deles, intitulado **As pesquisas recentes sobre o ensino remoto**, apresentamos um mapeamento e sistematização das publicações recentes que tratam sobre o Ensino Remoto. Para tanto, utilizamos uma metodologia de caráter bibliográfico do tipo estado da arte sobre o Ensino Remoto, a fim de apresentarmos o que tem sido pesquisado e disseminado sobre este tema em 53 (cinquenta e três) artigos científicos publicados em revistas nacionais em 2020. Como principais resultados apontamos algumas reflexões e a indicação de algumas lacunas que acreditamos serem passíveis de investigações mais aprofundadas.

Em **Perspectivas para o retorno das aulas presenciais**, segundo capítulo, os autores apresentam reflexões quanto as perspectivas para o retorno das aulas presenciais no IFMA Campus Santa Inês, onde o ensino remoto foi implementado e para isto, apresentamos as observações de professores pesquisadores que vivenciam este processo.

Em **Normas aplicáveis ao ensino remoto: uma análise das portarias nº 343 e 345 do Ministério da Educação à luz do direito brasileiro**, terceiro capítulo, a autora busca diferenciar Ensino Emergencial Remoto - ERE do Ensino a distância - EAD. Dessa forma, a fim de evitar a confusão conceitual e de aplicação normativa a autora procedeu uma revisão bibliográfica sobre o tema proposto e fez uma análise dos pontos mais relevantes das normas que regulamentam o ERE e que são aplicadas às instituições federais de ensino.

Em **O ensino remoto e educação a distância: teorias e práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19**, quarto capítulo, os autores tratam sobre a experiência de professores que lecionam na categoria do ensino remoto e na modalidade da edu-

cação a distância (EaD) durante a pandemia da Covid-19, com o objetivo de discutir teorias e práticas pedagógicas do ensino remoto e da EaD. Os resultados da pesquisa desenvolvida revelam que há uma diferença simbólica, formativa e tecnológica entre docentes que lecionam remotamente e a distância, assim os autores puderam concluir que as melhores metodologias, tecnologias, recursos ou avaliação da aprendizagem são aquelas do domínio docente, e, as teorias e práticas pedagógicas indefectíveis são as que se adequam às necessidades das instituições e sociedade.

Em **Desafios e experiências na educação profissional: caminhos possíveis para o ensino remoto no contexto pandêmico**, quinto capítulo, os autores apontaram experiências, desafios e caminhos possíveis para o ensino remoto na Educação Profissional. Como resultados eles apontam algumas dificuldades na eficiência do ensino remoto no Ensino Básico Técnico e Profissional, como também as possibilidades de êxito na prática de ensino remoto, além também de evidências de que o ensino remoto não alcança plenamente a formação pretendida, mas constitui-se em oportunidade de construir/estreitar laços afetivos, experimentar novas possibilidades de ensino, promover reflexões sobre o contexto socioeconômico e acerca das novas relações humanas e com o meio ambiente.

Em **Por entre a realidade e as possibilidades narradas por professores em formação: em tela, o ensino remoto em tempos de pandemia**, sexto capítulo o autor analisa elementos, em termos formativos, da realidade sobre o ensino remoto e as possibilidades de formação professores em tempos de pandemia, a partir da narrativa de 5 (cinco) professores, que apontaram para realidades (in)esperadas de histórias vividas, por meio de desafios e implicações na formação de professores, além de possibilidades (im)previstas com (trans)formações anunciadas frente ao ensino remoto para novos tempos.

Em **O professor no ensino remoto e suas novas atribuições**, sétimo capítulo, o autor realizou uma análise de forma a identificar os principais fatores que fizeram com que o professor incorporasse novas atribuições devido as mudanças sofridas no formato de ensino. Para isso, foi realizado um estudo comparativo do ensino remoto e do ensino a distância para que seja possível perceber as suas diferenças e assim refletir sobre estas novas atribuições do professor

Em **O ensino remoto na perspectiva do aluno**, oitavo capítulo, o autor busca investigar e debater sobre qual é concepção que os alunos têm sobre o Ensino Remoto. Como resultados apresenta a análise de uma pesquisa, via questionário eletrônico no formulário do Google com 64 alunos que cursam o Ensino Médio Técnico no IFMA Campus Santa Inês, que apontam para uma concepção de que o Ensino Remoto é

emergencial e temporário e que este não pretende se igualar ao presencial, entretanto, a oferta do Ensino Remoto não repara(ou) as suas perdas educacionais causadas pela suspensão das aulas presenciais.

Em, **ferramentas para o ensino remoto**, nono e também último capítulo, os autores descrevem as principais TDICs utilizadas no ensino remoto atual e exibem suas características, utilizando o método de pesquisa descritivo.

Ressalto que é desejo de todos os autores desta obra, contribuir com a reflexão e o debate a cerca do Ensino Remoto, cientes de que aqui trazemos apenas alguns dos aspectos deste tema, dada a sua ineditude e complexidade. No entanto, destacamos que os aspectos aqui abordados são de grande relevância e também necessários na busca pela ampliação de conhecimentos e de formulações teóricas próprias a esse campo, capazes de embasar e sedimentar os caminhos dessa nova modalidade de docência, a fim de que esta tome os seus próprios rumos no campo educacional.

Francisco Pessoa de Paiva Júnior
(Organizador)
Outubro de 2020



CAPÍTULO 1

AS PESQUISAS RECENTES SOBRE O ENSINO REMOTO

RECENT RESEARCH ON REMOTE EDUCATION

Francisco Pessoa de Paiva Júnior¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.1

¹ Instituto Federal do Maranhão - IFMA. <https://orcid.org/0000-0003-4453-1252>. pessoa.junior@ifma.edu.br.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo mapear, inventariar e sistematizar as publicações recentes que tratam sobre o Ensino Remoto. Para tanto, utilizamos uma metodologia de caráter bibliográfico do tipo estado da arte sobre o Ensino Remoto, a fim de apresentarmos o que tem sido pesquisado e disseminado sobre este tema em 53 (cinquenta e três) artigos científicos publicados em revistas nacionais em 2020. As investigações aqui apresentadas foram localizadas no Google Acadêmico, em um recorte temporal que vai de março a agosto de 2020 e analisadas através da leitura do Título, Resumo e das suas Palavras-Chave. Como principais resultados apontamos algumas reflexões e a indicação de algumas lacunas que acreditamos serem passíveis de investigações mais aprofundadas.

Palavras-chave: Estado da Arte. Ensino Remoto. Pesquisa

ABSTRACT

This research aims to map, inventory and systematize as recent publications that deal with Remote Teaching. To this end, we used a state-of-the-art bibliographic methodology on Remote Education, in order to present what has been researched and disseminated on this topic in 53 (fifty-three) scientific articles published in national journals in 2020. The investigations here were accepted in Google Scholar, in a time frame that goes from March to August 2020 and analyzed through the reading of the Title, Summary and its Keywords. As main results we point out some reflections and an indication of some gaps that we believe are capable of further investigation.

Keywords: State of art. Remote Teaching. Search

1 INTRODUÇÃO

Definidas como pesquisas de caráter bibliográfico, as pesquisas do tipo Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, como também são conhecidas, buscam mapear e discutir uma determinada produção acadêmica em determinado campo do conhecimento, de forma que seja possível identificar os rumos que este campo do conhecimento está tomando e evidenciar eventuais lacunas e caminhos a se seguir.

Seguindo esta perspectiva e entendendo que para muitos o termo Ensino Remoto era desconhecido até bem pouco tempo atrás, uma vez que essa nova modalidade só ganhou conhecimento nacional a partir dos efeitos da suspensão das aulas, forçada pelas consequências e os riscos de contágio da pandemia da COVID-19, e que a partir de então se tornou em um tema emergente, culminando no desenvolvimento de várias pesquisas espalhadas pelo país. Neste contexto, sabendo da importância de que os pesquisadores tomem conhecimento à cerca desta nova modalidade de ensino, assim

como quais aspectos estão sendo discutidos, propomos este Estado da arte do Ensino Remoto a partir das publicações de artigos em revistas nacionais ocorridas no ano de 2020, do início da pandemia até o mês de agosto.

Destarte, destacamos como fator crucial que nos motivou na escrita deste Capítulo esta proliferação acentuada de produções científicas que emergiram do contexto da pandemia, que por isto nos geraram inquietações, que acreditamos serem comuns a outros pesquisadores, além do enorme desafio de conhecermos tudo o que já foi construído, mesmo neste curto espaço de tempo, sobre o tema, para que a partir disso, seja possível uma pavimentação segura tanto para o entendimento quanto para estudos mais aprofundados.

Sendo assim, com o objetivo apresentar uma investigação do tipo Estado da arte a cerca do tema Ensino Remoto, identificamos 53 (cinquenta e três) artigos científicos publicados em revistas científicas nacionais. As pesquisas foram feitas no ambiente eletrônico de catálogo digital do Google Scholar. O período temporal desta pesquisa limita-se até agosto de 2020, de forma que eventuais pesquisas publicadas posteriormente a este período não foram aqui catalogadas. Foram considerados para o corpus desta pesquisa apenas os artigos científicos publicados em revistas brasileiras.

Esperamos então, que as sistematizações e reflexões apresentadas nas seções seguintes deste Capítulo contribuam para o debate sobre o Ensino Remoto proposto neste livro e também sirvam como uma fonte documental de levantamento de dados a cerca do tema para novas pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O termo Estado da Arte, segundo Brandão, Baeta e Rocha (1986) resulta de uma tradução literal do Inglês, “state of the art”, que é uma modalidade de pesquisa há muito tempo presente no meio acadêmico dos Estados Unidos. Aqui as pesquisas costumam receber esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geram produções. Embora, seja importante frisar que, conforme apontado por Amaid (2016) a literalidade do termo tenha perdido o sentido com a tradução, sendo por isto compreensível à utilização do sinônimo Estado do Conhecimento por alguns pesquisadores brasileiros.

No que se refere a definição para o Estado da Arte, apontamos aqui a definição dada por Haddad (2002), por entendermos ser a que está em mais acordo com a proposta deste Capítulo:

Os estudos do tipo estado da arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo do conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes,

bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura. (HADDAD, p. 9, 2002)

Como vimos, as pesquisas desenvolvidas no aspecto de analisar e discutir a produção acadêmica de determinada área do conhecimento em um dado intervalo de tempo são chamadas de “Estado da Arte” e ao seu final, viram instrumento de busca e base referencial por condensarem a análise de vários trabalhos de um mesmo tema específico em um único documento. Teixeira (2006) cita que elas viram um instrumento de busca e compreensão do conhecimento sobre determinado tema, em um período de tempo específico e, conseqüentemente, sua sistematização e análise. Soares e Maciel (2000, p. 3) justificam a relevância de trabalhos inventariantes da seguinte forma:

Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses. (SOARES, 2000, p. 3)

Destarte, entendemos que a nossa pesquisa no formato de “Estado da Arte” poderá contribuir com o entendimento dessa problemática tão emergente que é o Ensino Remoto, em um recorte temporal curto, mas justificável, em razão da desenfredda proliferação de pesquisas proporcionada pela recente necessidade de utilização desta metodologia, por conta da suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia provocada pela Covid-19.

3 METODOLOGIA

Apresentamos aqui uma pesquisa que seguiu uma abordagem qualitativa do tipo estado da arte, no qual apresentamos um levantamento bibliográfico de caráter inventariante, analítico e descritivo, pautado principalmente nas concepções de Romanowski & Ens (2006) e de Ferreira (2002).

Esta investigação foi desenvolvida totalmente de forma on-line utilizando a plataforma do Google Scholar ou Google Acadêmico, como é mais conhecido, que nada mais é do que mais uma ferramenta de pesquisa disponível no Google, do tipo base de dados, na qual é possível pesquisar trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados.

Os procedimentos utilizados podem ser classificados em 3 (três) etapas de desenvolvimento, a saber:

Levantamento: Nesta etapa procedemos com a busca pelo descritor “Ensino Remoto” na base de dados escolhida, bem como estabelecemos os critérios para seleção do corpus da pesquisa.

Revisão: Nesta procedemos com a leitura e sintetização dos resumos dos artigos catalogados na fase anterior, na qual os organizamos e sistematizamos conforme as necessidades de análise.

Análise: Nesta etapa procedemos as análises da sistematização feita na etapa anterior, bem como a elaboração das conclusões preliminares.

Como critério de catalogação para composição do corpus da pesquisa, decidimos por incluir apenas os artigos científicos publicados em revistas nacionais no ano de 2020, pela necessidade de uma análise pautada em um mesmo contexto, no caso aqui o da Pandemia causada pelo Covid-19. Outro critério utilizado para a catalogação foi o da obrigatoriedade da existência do termo “ensino remoto” no título ou resumo ou nas palavras-chave do artigo investigado.

No desenvolvimento da análise assumimos o caráter essencialmente interpretativo, seguindo o método da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a partir das leituras dos capítulos, resumo e palavras-chave.

A investigação aqui descrita foi desenvolvida no mês de setembro de 2020 e apresenta 53 (cinquenta e três) artigos publicados até agosto de 2020 em revistas nacionais e sistematizados a partir do Qualis da revista publicada e das palavras-chave descritas no corpo do texto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora o Ensino Remoto seja uma metodologia de ensino nova para muitos, nossa pesquisa nos revelou que já haviam estudos preliminares sobre o tema¹, principalmente à nível de pesquisas de mestrado, entretanto, por questões de contexto, estas pesquisas se diferem bastante das desenvolvidas no período da Pandemia do Covid-19. Então, a fim de que o foco desta investigação não fosse comprometido, estas pesquisas anteriores ao contexto da pandemia não foram consideradas, contando portanto, a nosso ver, como uma oportunidade para o desenvolvimento de um estudo comparativo posterior, a fim de verificar as similaridades e diferenças entre esses estudos e os atuais.

Também destacamos que, novamente por questões dos fins aos quais esta pesquisa se destina, não catalogamos também os TCCs sobre o ensino remoto que foram desenvolvidos neste mesmo espaço temporal, o que, a exemplo do dito anteriormente, também consistem em possibilidades de análise deste campo do conhecimento para pesquisas posteriores.

¹ Em nossas pesquisas encontramos duas dissertações de mestrado que abordaram sobre o ensino remoto antes de 2020

A cerca dos artigos que de fato comporam o corpus desta pesquisa, estes estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1: Artigos que tratam de Ensino Remoto

REVISTA	TÍTULO	AUTORES
Práxis Educativa	A educação em tempos de covid-19: ensino remoto e exaustão docente	Karla Saraiva, Clarice Traversini, Kamila Lockmann
Organon	Construção de um campo semântico por meio de prática espaçada em ensino de línguas adicionais online	Lúcia Rottava, Antônio Márcio da Silva
OuvirOUver	Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino de música em meio à Covid-19	Matheus Henrique da Fonseca Barros
Revista Cocar	Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária	Eliana Márcia dos Santos Carvalho, Ginaldo Cardoso de Araújo
Interfaces Científicas	Educação remota: entre a ilusão e a realidade	Lynn Alves
Cadernos Ceru	Escolas e a pandemia, ações de enfrentamento do afastamento educacional	Roger Marchesini de Quadros Souza, José Cláudio Diniz Couto, Luzia Serapicos Martins Diniz Couto
Dialogia	Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia	José Antônio Marques Moreira, Susana Henriques, Daniela Barros
Práxis Educativa	Atendimento ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia	Elsa Midori Shimazaki, Renilson José Menegassi, Dinéia Ghizzo Neto Fellini
Revista de Ensino de Biologia - Renbio	Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia	Rodrigo Cerqueira do Nascimento Borba, Pedro Pinheiro Teixeira, Karine de Oliveira Bloomfield Fernandes, Maína Bertagna, Cristiana Rosa Valença, Lucia Helena Pralon de Souza
Revista Thema	Ciências na pandemia: uma proposta pedagógica que envolve interdisciplinaridade e contextualização	Janainne Nunes Alves, Bruno Lopes de Faria, Paulo Giovane Aparecido Lemos, Claudiane Moreira Costa, Cléber Silva e Silva, Ramony Maria da Silva Reis Oliveira
	O ensino de química na plataforma digital em tempos de coronavírus	Raquel Fiori, Mara Elisângela Jappe Goi
	Percepções de estudantes do ensino médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus	Mônica Strege Médici, Everson Rodrigo Tatto, Marcelo Franco Leão
Revista Gestão Tecnológica	A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (ead) veio para ficar!	Paulo Célio de Souza Leal
Olhares	Educação e formação em tempos e cenários de pandemia	Itale Luciane Cericato, Jorge Luiz Barcellos da Silva

Folha de Rosto	O uso das Plataformas Digitais pelas IES no contexto de afastamento social pela Covid-19	Camila Bahia Góes, Glauber Cassiano
Research, Society and Development	Dificuldades do ensino remoto em escolas rurais do norte de Minas Gerais durante a pandemia do Covid-19	Tatiane Carla Silva, Eliane Ramos Oliveira, Rafael Montanari
	Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente	Kelianny Pinheiro Bezerra, Kalidia Felipe de Lima Costa,
		Amélia Carolina Lopes Fernandes, Francisca Patrícia Barreto de Carvalho, Isabel Cristina Amaral de Sousa Rosso Nelson
	Planejamento e participação de evento científico online como recurso educacional e interativo no ensino ead: um relato de experiência	Patricia Britto Ribeiro de Jesus, Camila Santos Bonfim, Elisabete Mariano da Costa, Jacqueline Castro Veras Ribeiro, Laís Ferreira Campos; Taísa Gabilan Fraga, Thaís Fernanda de Almeida, Thatiane Córrea dos Santos, Rayanne Prevost da Silva
	Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da covid-19	Renata Maurício Sampaio
	Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia covid 19	Leonardo de Andrade Carneiro, Waldecy Rodrigues, George França, David Nadler Prata
Brazilian Journal of Development	Contribuições da psicologia escolar para o ensino superior em um contexto de pandemia: o papel da construção de coletivos	Eveline Tonelotto Barbosa Pott
	O uso do ambiente virtual moodle no ensino profissionalizante sobre vinhos: é possível implementar?	Cristiano Nogueira Trombini, Elisa Maria Andrade Brisola, Maria Auxiliadora Ávila, Pedro dos Santos Portugal Júnior, James Nogueira Bueno, Clauber Baldim Rabelo
	Os cursos de licenciatura em pedagogia e a formação matemática do professor de anos iniciais: refletindo acerca das brechas na formação inicial	Caroline Tavares de Souza Clesar, Lucia Maria Martins Giraffa
Revista Brasileira de Educação Ambiental	Os "erres" pós pandemia: princípios para sustentabilidade e cidadania	Lia Maris Orth Ritter Antikeira; Elizabete Satsuki Sekine

Pedagogia em Ação	A educação em quarentena: oportunidade de mudanças na direção de uma maior interdisciplinaridade	Filipe Veziane Lembi de Carvalho
	Currículo em tempos de pandemia: como continuar a aprendizagem?	Luciene Silva
	Educação básica em tempos de pandemia	Renata Cristina Rocha Medeiros, Maria João Cardoso de Carvalho
	Formação do pedagogo em tempos de pandemia: a experiência do uso da sala de aula virtual CLASSDOJO™	Bruna D' Carlo Rodrigues de Oliveira Ribeiro, Amanda de Freitas Campos Nicolau, Julie Ane de Souza Mendes Rocha
	Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional	Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira; Eliene Soares dos Santos Lisbôa; Nilza Bernardes Santiago
	Pedagog@s e professor@s em tempos de pandemia	Sérgio de Freitas Oliveira
Plurais Revista Multidisciplinar	A matemática diante da possibilidade do ensino remoto: uma discussão curricular	Silvia Eliane de Oliveira Basso; Netúlio Alarcon Fioratti; Maria Luisa Furlan Costa
Caderno de Administração	A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil	Iracema Santos do Nascimento; Patrícia Cerqueira dos Santos
Revista Leia escola	Os desafios do ensino remoto na educação básica	Patrícia Silva Rosas de Araújo, Paulo Ricardo Ferreira Pereira
Revista com Censo	(Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto	Cristiane Alves Cardoso, Valdivina Alves Ferreira, Fabiana Carla Gomes Barbosa
Revista com Censo	O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação	Leonardo Ferreira Farias da Cunha, Alcineia de Souza Silva, Aurênio Pereira da Silva
Investigação Filosófica	Diário de uma professora em crise: adaptações de aulas práticas em dias de isolamento	Emanuella Scoz, Albio Fabian Melchiorretto
Revista UFG	Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife	José António Moreira, Eliane Schlemmer
Ensaio de Geografia	Ensino de geografia em tempos da covid-19: tecnologias e uso de plataformas de educação para o ensino remoto em ribeirão preto/sp e em passo fundo/rs	Odair Ribeiro de Carvalho Filho, Claudionei Lucimar Gengnagel
	Há uma escola como lugar em período de pandemia?	<u>Débora Schardosin Ferreira, Ivaine Maria Tonini</u>
Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado	Ensino remoto emergencial visto a partir do ifce campus iguatu	José Eleudson Gurgel Queiroz
	A educação e as novas tecnologias de informação e comunicação no contexto da pandemia do novo coronavírus: o professor "r" e o esvaziamento do ato de ensinar	Ana Paula Ribeiro de Sousa, Leonardo José Pinho Coimbra
	A experiência da rede pública estadual do Maranhão no contexto da covid - 19: os desafios das desigualdades sociais e as novas tecnologias na educação no século XXI.	Nádyia Christina Guimarães Dutra

Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia	As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência	Charles Hodges, Torrey Trust, Stephanie Moore, Aaron Bond, Barb Lockee
Revista Culturas & Fronteiras	Ensino de matemática: concepções sobre o conhecimento matemático e a resignificação do método de ensino em tempos de pandemia	Gislaina Rayana Freitas Santos
Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade	Educação de jovens e adultos (eja) no contexto da pandemia de covid-19: Cenários e Dilemas em Municípios Baianos	Adenilson Souza Cunha Júnior, Kergileda Ambrósio de Oliveira Mateus, Marileide Moutinho Pomponet Lima, Mônica Clementino de Menezes, Solange Balisa Costa
	Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia	Verissimo Barros dos Santos Junior, Jean Carlos da Silva Monteiro
	Impactos da covid-19 na graduação da pessoa com deficiência visual	Laís Leite, Maria Cecília Resende Silva, Thayná Millene Silva Simões, Ana Cláudia Soares Silva, Márcio Pereira
BOCA - Boletim de Conjuntura	“Diálogos abertos em avaliação educacional”: um relato de experiência de um grupo de estudos durante a pandemia da covid-19	Meire Lúcia Andrade da Silva, Lúcia Maria Assis
Revista Verde Grande	Ensino de geografia em tempos de pandemia: vivências na escola municipal professor américo barreira, fortaleza - ce	Rebeka Carvalho Macêdo, Kaline da Silva Moreira
Revista Latino-Americana de Estudos Científicos	Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social	Ellery Henrique Barros da Silva, Jerônimo Gregório da Silva Neto, Marilde Chaves dos Santos
Revista Interdisciplinar de Saúde e Educação	Ensino mediado por tecnologias no curso de Fisioterapia do Centro Universitário Barão de Mauá durante o período de pandemia da COVID-19	Eloisa Maria Gatti Regueiro, Elaine Cristine Lemes Mateus de Vascelos, Adriana da Costa Gonçalves, Marisa Maia Leonardi Figueiredo, Everaldo Encide de Vasconcelos, Simone de Souza Belluzzo
REDE - Revista Diálogos em Educação	A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores	Hercules Guimarães Honorato, Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino
	Desafios de estudantes e professores de Bayeux- PB, durante a pandemia	José Rogério da Silva

Fonte: Dados coletados na Pesquisa (2020)

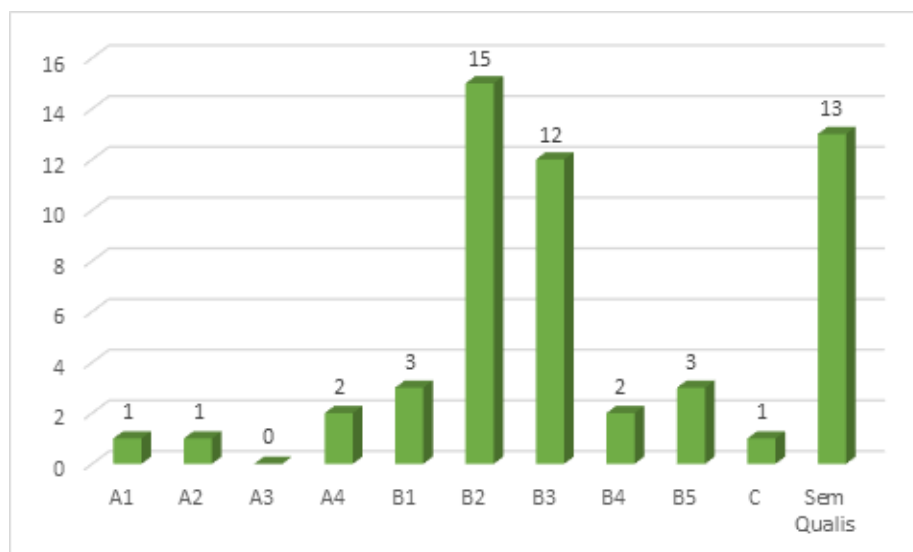
Como podemos observar no Quadro 1, foi extensa a produção acadêmica a cerca de Ensino Remoto em relação ao recorte temporal (pouco menos de 6 meses de pandemia), a título de comparação, em pesquisas semelhantes a cerca da produção de artigos em periódicos nacionais sobre um determinado tema foram menores, ou, se maiores, abarcaram um recorte temporal consideravelmente maior que o aqui tomado. Como exemplos disso destacamos o estado da arte de Souza e Erthal (2019) que catalo-

gou 47 (quarenta e sete) artigos sobre a formação docente para a educação no campo, em um recorte temporal de 10 anos, enquanto que, o estado da arte de Bodart e Tavares (2020) que catalogou 124 (cento e vinte e quatro) artigos publicados em periódicos, em um período de mais de 20 anos, a cerca da temática da sociologia escolar. Ou seja, mesmo em comparação com pesquisas com temas considerados não emergentes mas já consolidados, percebemos o quanto está sendo elevada a produção acadêmica a cerca do ensino remoto. Vale destacar que, para maior efetividade nos efeitos de comparação, citamos apenas alguns exemplos atuais, mesmo que em temáticas totalmente diferente da que aqui abordamos.

Esta constatação, nos encaminha a duas possibilidades, as quais não pretendemos discutir, apenas apresentar de forma a estimular outras discussões e proposições. A primeira remete ao momento em que a pesquisa encontra-se atualmente em nosso país, onde percebemos cada vez mais engajamento, no qual a prática educativa e a sala de aula tornam-se campos férteis para a pesquisa, podendo isto estar atrelado às concepções de professor-pesquisador que busca refletir sua prática, tal como proposto por Schon (1996) e por Pimenta (2005)?. A outra possibilidade está em relação ao contexto atípico vivido atualmente, com a suspensão das atividades presenciais de ensino, o que pode ter contribuído com o aumento nessa produção, uma vez que muitos pesquisadores puderam “forçadamente” concentrar-se mais em pesquisas a cerca do contexto atual. Neste ponto, vale destacar, não sugerimos a discussão à carga de trabalho docente em tempos de pandemia, mas sim um possível contrabalanceamento do pesos no tripé educacional (Ensino, Pesquisa e Extensão), no qual a pesquisa pode ter sido favorecida em função da diminuição do ensino.

Cabe salientar também, que nem sempre o quantitativo é sinônimo de qualidade, dessa forma, propomo-nos a analisar a qualidade destas pesquisas a partir do Qualis² das revistas em que publicaram, considerando que, quanto maior o qualis, maior a exigência acadêmica dos pares que avaliam e assim a possibilidade de maior, porém não garantida, qualidade da pesquisa. Esta distribuição pode está evidenciada na Figura 1:

² O Qualis considerado para cada revista foi o informado pelas revistas em seus sites oficiais, na área de Ensino. Nos casos em que o Qualis não foi informado, registramos essa informação em acordo com a Classificação do quadriênio 2013-2016 disponível na Plataforma Sucupira

Figura 1 – Distribuição dos artigos por Qualis da da Revista

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2020)

O Figura 1 contém um gráfico que nos aponta algumas situações, a primeira é o alto número de publicações (24,52%) em revistas não indexadas, muitas delas recentes em seu primeiro volume. Com isto percebemos uma via de mão dupla em que, ao mesmo tempo aponta para o crescimento dos canais de disponibilização e divulgação das pesquisas científicas realizadas, muito em virtude do crescente número de programas de pós-graduação no país mas que também mostram um comportamento de mercado. Enquanto que a outra mão seria em relação à qualidade destas pesquisas, uma vez que o Qualis evidencia não só o fator de impacto de uma revista mais também uma maior rigidez na seleção, com análise e revisão dos pares, na maioria das vezes, pautadas em critérios bem definidos de avaliação.

Ainda nesta linha de debate, percebemos ser significativo o quantitativo de pesquisas que estão publicadas em revistas com qualis maior (A1 a B2), com uma representação de 41,50%, o que a nosso ver aponta o quanto a temática do ensino remoto é não só emergente mas também relevante, e que, considerando o pequeno recorte temporal presente nesta investigação, prevemos ainda a publicação de outras pesquisas de relevante impacto na área.

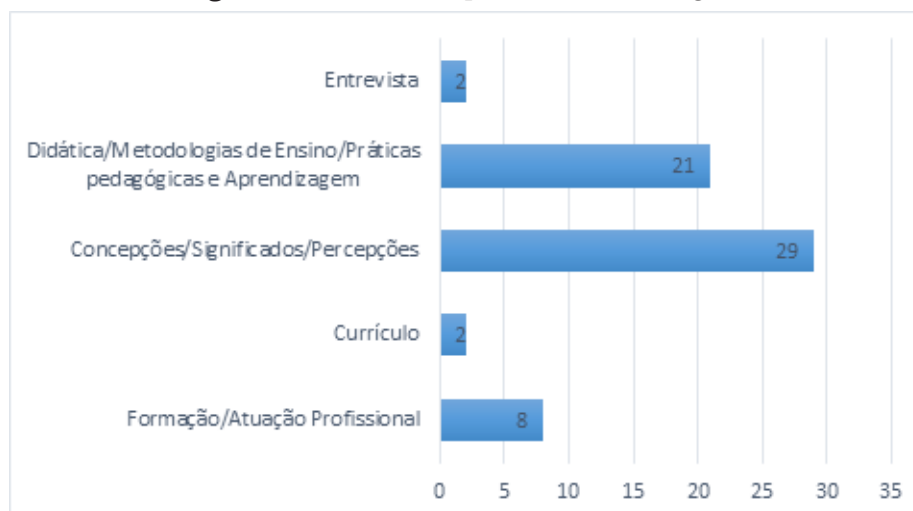
Outro ponto ao qual apontamos aqui como resultado da nossa investigação é a nuvem de palavras criada a partir das palavras-chave contidas nas pesquisas catalogadas. A Figura 2 mostra esse gráfico em forma de nuvem de palavras.

Figura 2: Nuvem de Pavalhras

Fonte: Próprio Autor (2020) - <https://wordart.com>

Essa Figura 2 nos ilustra os termos mais presentes nas pesquisas e nos permitem inferir a cerca das temáticas mais e menos presentes nas investigações a cerca do Ensino Remoto. As mais presentes são, Ensino, Educação, Tecnologias, Aprendizagem, Educação a Distância e Formação. Em menor número estão as investigações a cerca das Práticas, Currículo, Matemática e Desigualdades. Cumpre destacarmos a presença de termos antes presentes na Educação à Distância, como Moodle, Plataformas, Digital, Online, Tecnologia, TDIC e TIC's, o que certamente apontam para pesquisas que destacam as nuances e relações entre estas duas modalidades de ensino.

Também classificamos as pesquisas catalogadas a partir dos temas ou foco/objeto de suas investigações, a partir de uma análise essencialmente interpretativa, que consistiu na leitura dos seus resumos, seguindo o método da análise de conteúdo de Bardin (2016), e na qual resultou na Figura a seguir³.

Figura 3: Distribuição por Foco da Investigação

Fonte: Próprio Autor (2020)

A figura 3 nos aponta para os temas mais e menos discutidos nas pesquisas sobre ensino remoto, no qual é possível percebermos que há muito mais artigos que buscam apresentar ou discutir sobre a concepção e os significados para essa nova modalidade de ensino, bem como as percepções tanto de alunos como de professores. Dentro deste grupo destacamos a existência de investigações que debruçaram-se sobre questões de exclusão digital e desigualdade social, que são subtemas que estão intimamente ligados ao ensino remoto e certamente não podem ser desconsiderados deste contexto.

Considerável também é o número de investigações a cerca do que ocorre em sala de aula, no caso, em relação à didática, as metodologias de ensino, às práticas pedagógicas e até mesmos sobre questões relacionadas ao aprendizado.

Destacamos também um quantitativo razoável de investigações quanto à formação e a atuação docente, nas quais é possível perceber apelos a debates reflexivos sobre novas necessidades de formação e a quanto à resignificação em sua atuação. Como ausências apontamos os estudos a cerca da temática da avaliação para o ensino remoto, que surge portanto como uma lacuna ainda a ser preenchida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi analisado e dos resultados expostos, podemos concluir que, os estudos realizados sobre Ensino Remoto são novos, entretanto não são os pioneiros, em tempo que nossa pesquisa revelou que já haviam estudos preliminares sobre o tema, principalmente à nível de pesquisas de mestrado, e a nosso ver, estes se apresentam como uma oportunidade para o desenvolvimento de um estudo comparativo posterior, afim de verificar as similaridades e diferenças entre esses estudos e os atuais.

Concluimos também que o contexto atual da pandemia não nos trouxe apenas a necessidade de debate a cerca do Ensino Remoto, mas também dos rumos da pesquisa nacional e de sua divulgação, acarretando na necessidade da investigação a cerca da quantidade, qualidade e até da classificação daqueles que a fazem, bem como a necessidade investigação do impacto gerado por este periodo com aulas suspensas na produção acadêmica nacional.

Finalizamos destacando a ausência de investigações sobre a avaliação dentro da modalidade do ensino remoto e a presença de investigações comparativas entre a Educação a Distância e o Ensino Remoto, o que a nosso ver são precoces e arriscadas, pois existe ainda de uma linha muito tênue entre estas duas modalidades de ensino, passível de interpretações errôneas ou equivocadas, dessa forma, defendemos a necessidade da ampliação de formulações teóricas próprias a esse campo, capaz de embasar e sedimentar os caminhos dessa nova modalidade de docência, afim de que esta tome os seus próprios rumos no campo educacional.

REFERÊNCIAS

ADAID, Felipe. **Sobre um conceito de Estado da Arte**. Disponível em <https://jus.com.br/artigos/53331/sobre-um-conceito-de-estado-da-arte>> Acesso em 14/09/2020;

BARDIN, Laurence, **Análise de Conteúdo**; Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo. Edição 70, 2016;

BODART, Cristiano das N., TAVARES, Caio dos S., Quando o assunto é Sociologia Escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino, **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 51, n. 1, mar./jun., 2020;

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna M. B.; ROCHA, Any D. C. da. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986;

FERREIRA, Norma S. de A., As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002;

GOOGLE SCHOLAR, Disponível em <<https://scholar.google.com.br/>> Acesso em 11 de setembro de 2020;

HADDAD, Sérgio, **Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos**. Brasília, DF: INEP, 2002.

PIMENTA, Selma G., Professor – Pesquisador: mitos e possibilidades, **Contrapontos**, v. 5, n. 1, p. 09-22 – Itajaí, Jan/Abr. 2005;

PLATAFORMA SUCUPIRA, <<https://sucupira.capes.gov.br>> Acesso em 11 de setembro de 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set/dez. 2006;

SCHON, Donald A., Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1996. P. 77-91.

SOUSA, Pedro A. M. de, ERTHAL, João P. C., Estado da Arte da formação docente para a Educação do Campo em periódicos das Universidades Públicas Brasileiras do centro-oeste/sudeste/nordeste entre 2008 a 2018, **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 6, maio, 2019;



CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS PARA O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS

PERSPECTIVES FOR THE RETURN OF PRESENTIAL LESSONS

*Alcione Lino de Araújo¹
Plínio Gonçalves Fahd²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.2

¹ Instituto Federal do Maranhão - Campus Santa Inês. <https://orcid.org/0000-0003-2401-7301>. alcione.lino@ifma.edu.br

² Instituto Federal do Maranhão - Campus Santa Inês. <https://orcid.org/0000-0001-9016-6052>. plinio.fahd@ifma.edu.br.

RESUMO

O objetivo desse estudo é apresentar o resultado quanto as perspectivas para o retorno das aulas presenciais no IFMA-Campus Santa Inês, onde está se vivenciando um novo cotidiano escolar com o ensino a distância e remoto. Esse novo “normal”, surgiu em virtude da Pandemia-COVID-19, no ano de 2020, que deixou o país todo em alerta principalmente com as aulas suspensas. As aulas, ou melhor, o ensino no IFMA-Campus Santa Inês, está retornando de forma síncrona e/ou assíncrona como prevê a Portaria Nº 2.618, de 12 de junho de 2020; de modo que os alunos possam ter acesso ao conteúdo ministrado nas aulas remotas no ambiente virtual. A metodologia utilizada foi qualitativa, onde houve a participação dos pesquisadores na condição de observadores, para que pudessem entender o universo a ser pesquisado como forma de uma situação de análise para o momento vivenciado.

Palavras-chave: COVID-19. Educação a Distância. IFMA-Campus Santa Inês.

ABSTRACT

The objective of this study is to present the result regarding the prospects for the return of face-to-face classes at the IFMA-Campus Santa Inês, where a new school routine is being experienced with distance and remote education. This new “normal”, arose due to Pandemia-COVID-19, in the year 2020, which left the whole country on alert mainly with classes suspended. The classes, or better, the ensino at the IFMA-Campus Santa Inês, is returned in a synchronous and / or asynchronous manner, as provided by Ordinance No. 2,618, of June 12, 2020; so that students can have access to the content taught in remote classes in the virtual environment. The methodology used was qualitative, in which researchers participated as observers, so that they could understand the universe to be investigated as a form of an analysis situation for the moment experienced.

Keywords: COVID-19. Distance Education. IFMA-Campus Santa Inês.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Dias & Leite (2010), do mesmo modo que as grandes descobertas científicas e tecnológicas, como a luz elétrica, impactaram de modo geral a sociedade, a ponto de não se imaginar mais como seria a vida atualmente sem ela, o computador e a internet têm moldado a sociedade atual. Dessa forma, e de modo irreversível, as chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão sendo adotadas nos processos de ensino e aprendizagem nos mais diferentes níveis de ensino (MOORE & KEARSLEY, 2008).

A harmonia ou convergência dos ensinos presencial e virtual foi impulsionada pelo Ministério da Educação, através da portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que facultou às instituições brasileiras de Ensino Superior a inclusão de atividades não-presenciais até o limite de 20% da carga horária do curso. De acordo com a portaria, a modalidade semipresencial de ensino caracteriza-se como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2004).

Apesar da expansão do uso das TIC's no ensino, no Brasil, a maioria dos alunos do Ensino Médio tradicional não teve experiência com aulas a distância. Esses estudantes estão habituados apenas às aulas presenciais, conduzidas ativamente por um professor. O primeiro contato desses alunos com momentos de ensino a distância se dá, geralmente, no Ensino Superior ou na Pós-Graduação. Assim, é natural que surjam dificuldades de adaptação e habituação à nova maneira de se estudar (DIAS & LEITE, 2010).

A cada dia novas soluções e estratégias são pensadas de maneira a tornar os cursos à distância uma realidade mais próxima para quem mais precisa. Esse estudo se integra a esses esforços trazendo a experiência do gestor (chefe) do Departamento de Ensino no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – Campus Santa Inês, mais especificamente no que diz respeito às aulas presenciais sob o olhar ensino remoto quanto a perspectiva, possibilidade e dificuldades da volta das aulas diante da Pandemia – COVID – 19, no ano de 2020.

Diante das dificuldades enfrentadas nesse período de quarentena, o primeiro questionamento: Como todos os alunos serão incluídos no processo de ensino-aprendizagem, visto que nem todos têm acesso à internet? Alguns não tem em casa computador, *notebook* ou até mesmo *smartphone*? Essa e outras questões estão colocadas diante da evidência que as escolas públicas e/ou privadas bem como as universidades de todo o país estão fechadas e sem perspectiva de retorno para o ano de 2020. Estimava-se que a paralisação durasse de dois a três meses; mas evidentemente, o primeiro semestre de 2020 já passou. Assim defronte dessa interrupção: O que fazer para reduzir ao máximo o prejuízo nesse momento com os alunos?

Este ano de 2020 olhando para trás no tempo, fica-se perplexo com o tanto de avanços tecnológicos que a humanidade conquistou. Ao olhar para frente, as mentes se encherão de interrogações sobre o que mais poderá ser criado, descoberto e transformado? Com base no conhecimento pretérito e presente tenta-se delinear o futuro; às vezes acerta-se, outras erra-se. E é assim, nesse movimento temporal, que a socie-

dade hodierna se lança para tentar entender as mudanças globais advindas da criação e evolução das TIC's. Com perplexidade, observam-se as invenções nesse campo se multiplicando a cada ano, a cada mês e a cada dia e avançando sobre todas as atividades humanas no seu dia a dia.

A educação mesmo em tempos difíceis não pode ficar estática parada, pois o desenvolvimento do país depende diretamente do avanço das ciências e tecnologias desenvolvidas em universidades, escolas técnicas como é o caso dos Institutos Federais; e centro de pesquisa, além da base, onde o aluno é formado para gerenciar e protagonizar o seu futuro. Dessa forma Almeida Junior *et al.* (2019), destaca que é notável as novas tecnologias precisam ser aplicadas para que em tempos de pandemias a educação seja contínua e ininterrupta, levando ao desenvolvimento de aptidões dos estudantes brasileiros. Sendo assim, vive-se sem saber o que o mundo nos espera, mas, mesmo assim, deve estar disposto a se reinventar, para manter o que muitos julgam perdido, ou seja, a força das amizades verdadeiras, do abraço apertado, da mão estendida ao amigo, a solidariedade nesse momento de Pandemia – COVID-19.

Quem poderia imaginar que neste ano de 2020 se vivenciaria essa situação inusitada de uma pandemia provocada por um vírus feroz – COVID-19 – obrigando a todos a um isolamento social que suscitou uma alteração, por completo, na vida cotidiana das pessoas. E começa-se a lidar com novas expressões no dia a dia de cada ser humano, de cada família: pandemia, COVID-19, isolamento social, quarentena; não saia de casa; lave bem as mãos; use máscaras e álcool; ensino a distância / aulas não presenciais, entre outros – muito para todos entender, processar, aceitar, incorporar e aceitar essa mudança repentina, abrupta de certa forma; e as alterações que isso vem provocando impactam a sociedade como um todo, a economia e a vida pessoal. Atrelado a tudo isso, pode-se dizer que há um mal-estar instalado na sociedade, marcado por insegurança e incertezas e como isso suscita e/ou suscitará impactos diferenciados acerca de como irá sobreviver a tudo isso: Quantos familiares e amigos se perdeu? Irá resistir ao COVID-19? Estar-se-á com emprego ou sem emprego? Como irá pagar as contas? São questões que só com o passar do tempo e término da pandemia poderão ser respondidas. Enquanto isso, continua-se a vida com a esperança de que “vai passar”! E, enquanto “não passa”, se enfrenta os efeitos do isolamento social e/ou quarentena no cotidiano pessoal e profissional – muitos em casa cuidando de si, outros em casa cuidando de si e de familiares e restritos a poucas saídas para garantir a subsistência (como a ida a um supermercado ou farmácia) e/ou realizando tele trabalho e/ou indo trabalhar e se arriscando ao contágio – e essa nova rotina já mostra sinais, em muitos, de indignação, desânimo e até desespero, especialmente para os que perderam o emprego; bem como para os alunos que irão fazer a prova do Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM), que ficaram sem uma “assistência” (aula preparatória). Essa inquietação deixou os alunos apreensivos quanto ao seu futuro.

Centrando no propósito da discussão aqui apresentada sobre o surgimento de um cotidiano escolar à distância (remoto), ressalta-se que esse novo contexto que está sendo vivenciado por parte da comunidade educativa no IFMA – Campus Santa Inês que tem por finalidade apresentar o resultado quanto as perspectivas para o retorno das aulas presenciais, ou seja, foi realizada uma pesquisa com os Coordenadores dos cursos Técnicos, que correspondem ao ensino médio incluindo o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional e da Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos); e os Coordenadores dos cursos Superiores, que foram impactados com a Pandemia - COVID-19. Tendo em vista o novo cenário, as mudanças e adaptações para continuar os estudos em meio a essa pandemia, esse trabalho é importante para apresentar e até mesmo analisar as perspectivas para o retorno das aulas presenciais, referente às medidas tomadas para continuação do ensino, onde através dos resultados obtidos na pesquisa realizada, será possível elaborar medidas e ações que façam esse cenário melhorar e/ou minimizar os impactos causados referente a qualidade do ensino e suas derivações para os alunos e professores.

O objetivo é fazer com que, mesmo com a mudança de método, a qualidade no ensino e o desempenho dos alunos e professores não seja afetado, além de analisar se o IFMA – Campus Santa Inês está apto ao ensino híbrido (síncrono e assíncrono) de forma que os alunos não percam o rendimento e nem frequência nas aulas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No ano de 2007, precisamente no mês de agosto, o Ministério da Educação, através do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta através da Lei de Diretrizes Básicas (LDB) no seu artigo 80, quanto a Instituição interessada em oferecer cursos superiores a distância. De acordo com o documento, o modelo para as aulas a distância pode variar em termos metodológicos e tecnológicos, mas certos aspectos devem ser cuidadosamente elaborados para que as aulas ocorram com a qualidade desejada. Fundamentalmente, o documento agrupa os referenciais de qualidade em três aspectos: pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura (MEC, 2007).

Entre outros itens, os referenciais de qualidade para a educação a distância ressaltam a necessidade de o curso ou disciplina a distância apresentar claramente sua opção epistemológica da educação, que norteará a proposta de organização de currículo e o seu desenvolvimento.

Ao unir os momentos presenciais com os a distância em uma mesma disciplina, o ensino semipresencial pretende apresentar uma estratégia eficiente que aproveite o melhor das duas modalidades de ensino e contribua, assim, na formação do aluno universitário. Portanto, a educação é um processo que integra, abarca, compreende e engloba o ensinar e o aprender. Transcrevendo as barreiras do aprendizado pedagógico, todos sempre terão algo o que ensinar e o que aprender, independentemente da época e de qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, onde todos são responsáveis pela sua manutenção e perpetuação da aprendizagem.

Quando se fala em educação a distância (não se trata de uma modalidade nova). Na década de 1950, era usado em cursos por correspondência para se capacitar em cursos livres melhorando sua formação. Era uma busca para aprimorar o profissional, no seu campo de atuação. Era, também, uma necessidade de se manter, fazendo frente à concorrência do mercado. A aprendizagem se fazia em serviço.

No ano de 2020, especificamente, está se vivendo uma fase de transição na educação a distância e na educação como um todo. De acordo com Portaria 343, de 17 de março de 2020 do MEC, houve a suspensão do Calendário Acadêmico, através da decisão do Comitê de crise, instituído pela Portaria N° 345 de 19 de março de 2020, e também pela Portaria N° 473 de 12 de maio de 2020 MEC (2020, a, b, c).

No processo da educação a distância, as formações de conceitos são baseadas nas atividades interativas proporcionadas pela tecnologia. Com o desenvolvimento tecnológico cada vez mais avançado e mais próximo de todas as realidades sociais abre-se alternativas educacionais para o novo formato do ensino, cujo processo sofre mudanças das mais simples até as mais radicais; ou seja, a modalidade de ensino veio para facilitar a educação desde o ensino fundamental até a graduação podendo-se estender até a pós-graduação de ensino.

Na modalidade a distância, a combinação informática/internet é o meio que possibilita ao professor e ao aluno maior interação e maior diálogo, permeando a vivência educacional, aliando às vantagens do ensino a distância com a possibilidade de interação do ensino presencial. A educação a distância está se transformando em um instrumento universal, pois tem-se alunos de todas as áreas de conhecimento em busca por formação e informação e cada vez mais a educação está se democratizando. Graças a essas vantagens destacadas, a modalidade a distância vem se firmando no Brasil, e nesse período de Pandemia – COVID-19 no ano de 2020, conta-se com essa experiência de algumas instituições de ensino, onde pode-se estender essa modalidade não só a graduação e pós-graduação, mas ao ensino fundamental e médio; ou seja, a ideia de um tempo linear para os estudos apareceu naturalmente, dando assim a possibilidade

do homem adaptar-se ao desafio do contexto no tempo da vida. Tem-se as tecnologias interativas, que estão aparecendo com muita evidência favorecendo o aluno na educação a distância. Ainda se tem problemas com a permanência do aluno no ensino a distância e por isso, luta-se com algumas alternativas para diminuir a taxa de evasão, onde, conforme Litto e Formiga (2009), mais de 80 países nos cinco continentes, incluindo o Brasil, adotam a educação distância em todos os níveis de ensino, em sistemas formais e não formais de ensino, podendo atender a milhões de estudantes. Esses autores, apresentam que os jovens dessa nova geração “Y e Z” cresceram na era digital (conectada, aberta ao diálogo, veloz e global) e, por isso, têm maneiras diferentes de pensar, comunicar, aprender e estudar. Assim observa-se que as tecnologias têm um importante potencial para transcender a particularidade das gerações atingindo a dimensão social (dos conflitos entre gerações), uma vez que precisam ser bem utilizada e contextualizadas de maneira prática, a fim de serem usadas a partir do horizonte da dimensão social e empresarial.

Por isso, na educação a distância, essa interação é indireta, ou seja, é mediada por suportes técnicos de comunicação. Sobre a importância do uso das tecnologias na atualidade, destaca-se a argumentação de Castells (2005, p. 22):

um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens da nossa cultura [...]. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela.

Assim, uma das ferramentas das TIC's é a internet ambiente virtual de aprendizagem, que propicia recursos com a interação do educando com o educador, simultaneamente em diferentes espaços e regiões sendo um ensino igual para todos. Por esta razão, a tecnologia deve ser vista entre todos como um mecanismo de interação entre aluno e professor sendo utilizada corretamente, torna-se um mecanismo facilitador de aprendizagem; os autores Nakashima, Amaral e Barros (2009); apresentam que:

o mediador com auxílio do espaço virtual pode desenvolver um trabalho que facilite desenvolver aspectos da inteligência emocional mediante as diversas possibilidades das ferramentas que o espaço virtual possibilita [...] a autoconfiança, sentimento de competência, a necessidade de reduzir a impulsividade, aprender a compartilhar, a individualização, o estabelecimento de objetivos, o desafio, a auto modificação e o otimismo, são elementos que podem ser desenvolvidos no espaço virtual auxiliando a este processo de mediação para aprendizagem.

Na educação a distância, a aula *online* e o conteúdo escrito são desenvolvidos com base no material didático, a aula e o material didático, constituem-se em recursos de comunicação comum a todos os alunos, independente do espaço geográfico em que o grupo se encontra.

Portanto, o ensino está em constantes transformações, cabendo assim às novas tendências tecnológicas se enquadrarem nos planejamentos, adequando-os ao novo formato de aprendizagem. Conseqüentemente, a interatividade é um dos passos importantes para a possibilidade de um estudo de conhecimento amplo; o espaço virtual perde sua credibilidade caso as aulas e material didático não estejam em harmonia com os estudos; o material tem que estar em constante atualização, em permanente conectividade com a interatividade emerge no movimento progressivo das inovações da tecnologia. Sendo assim, na relação professor-aluno-conhecimento deve estar presente não somente a interação, mas, principalmente, a interatividade, não apenas pela presença das TIC's, mas como foco, característica para a construção do conhecimento.

Contudo, é indispensável à criação de um espaço para se analisar e discutir as novas propostas educacionais, identificando as diferenças entre a prática pedagógica convencional e as reformulações da estrutura do ensino com os seus meios metodológicos, onde proporciona o educando a trabalhar com a construção do conhecimento. Sendo assim, ainda é necessária uma nova avaliação dos conceitos de ensinar e aprender, com a interação da tecnologia e a era digital ao alcance de todos sem distinção de classes, deve-se agir e modificar as metodologias e práticas de ensino, pois toda a aprendizagem é medida por instrumentos, e precisa-se utilizá-los como um facilitador de aprendizagem de qualidade, seja em qualquer ambiente, por isso a educação a distância é o futuro e presente da educação para o homem moderno, cuja tecnologia está presente na vida pessoal diária, profissional e educacional.

Outro fator que se pode identificar é que essa modalidade de educação favorece o desenvolvimento do aluno ser autônomo em seu processo de aprendizagem, pois lhe dá condições de estudos com responsabilidade e liberdade de seus estudos e pesquisas enquanto recebe material de qualidade, orientações e comunicações precisas, apoio de tutoria em resposta de suas dúvidas e questionamentos e retorno das avaliações realizadas.

Para o autor MOYSÉS (1995) um dos problemas mais graves da escola em todos os níveis é o baixo nível de aproveitamento dos alunos; a aprendizagem dos conteúdos escolares é algo que envolve os processos mentais superiores e se dá no interior de um ser social e historicamente contextualizado. Somando-se a isso, é fundamental destacar que para esse período em que os especialistas recomendam fortemente a necessidade de um isolamento social como uma forma eficaz do combate ao COVID-19, os alunos necessitaram de um computador, ou de um *notebook*, ou até mesmo de *Smartphone* com acesso a internet em suas residências para a realização das atividades escolares. Corroborando com o autor, o IFMA – Campus Santa Inês, lançou dois editais - Edital Nº 50, de 14 de setembro de 2020 - Auxílio Financeiro de Recursos Tecnológicos de

Informação e de Comunicação aos Estudantes do Campus Santa Inês, e o outro Edital Nº 43, de 03 de agosto de 2020 - Auxílio à Inclusão Digital.

Os autores Tori (2009) e Luzzi (2007), apresentam que algumas pesquisas já demonstram que as duas modalidades de educação estão se aproximando de um modelo híbrido que integre o que há de bom do ensino presencial com as inovações da educação a distância. Pode-se dizer então que essa mistura é ou será mais intensa no âmbito das instituições que oferecem simultaneamente as duas modalidades de ensino: presencial e a distância. No Brasil, devido ao lançamento dos programas Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec), algumas instituições já vivenciam essa realidade.

É possível supor que essa esperada convergência no ensino, não se configure apenas como uma incorporação de tecnologias nos cursos técnicos presenciais. Ela poderá trazer, ou já está trazendo, diferentes didáticas, diferentes abordagens pedagógicas, novas atribuições e novos desafios para os alunos, professores e a escola como um todo. Assim, no centro dessa harmonia encontra-se o professor que é desafiado a dominar novas tecnologias, dialogar com profissionais de outras áreas, adaptar materiais didáticos a linguagem multimidiática, ter versatilidade diante das mudanças e desconstruir conceitos relacionados a cultura do ensino presencial até então não vivenciados.

Dessa forma, Vasconcelos *et.al* (2020) apresenta que a modalidade de educação a distância permitiu que o processo de aprendizagem não se restringisse apenas a escola em sua estrutura física, com salas de aulas repletas de cadeiras, alunos sentados prestando atenção no professor que escreve no quadro durante toda a manhã, tarde ou noite, permitindo assim, que o aluno pudesse construir seu conhecimento de onde quer que esteja, em casa, no trabalho, ou, onde desejar. Concomitante a essa maneira de se obter conhecimento, tem-se o crescimento e a expansão da internet e o acesso às suas tecnologias que transformaram e reestruturaram os modelos tradicionais de ensino, tornando a educação a distância popular e de fácil acesso a toda massa populacional (ALMEIDA, 2003; VALENTE, 2014).

Os autores Yanto (2020); Acosta *et. al* (200) e Pan & Pan (2010) destacam que a ferramenta como o *Google Classroom* é bastante difundida no meio acadêmico devido a sua facilidade de manuseio pelo docente e habilidades dos alunos. O método consiste na aplicação de atividades *online* e atividades realizadas fora de sala de aula. Além de ser um ensino híbrido pode entrar dentro da classificação de *blended learning* ou sala de aula invertida, onde o professor projeta o conteúdo e utiliza tempo de sala de aula para discutir e acertar ideias confusas. O método é bastante válido, entretanto se faz neces-

sário o esforço e o desempenho de docentes e discentes. O uso pode ser aplicado a todas as disciplinas dentro do ensino fundamental, médio, superior e na pós-graduação.

3 METODOLOGIA

Quanto ao desenho metodológico da pesquisa, ressalta-se, em primeiro lugar, que não se compreende como um roteiro pré-estabelecido em que as etapas são definidas previamente, mas como um conjunto de procedimentos em movimento, pelos quais os pesquisadores e a pesquisa, na medida em que caminham, vão construindo o seu trajeto. Trata-se, como dizem Meyer e Paraíso (2014, p. 17), “de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria”. Justifica-se essa pesquisa pela opção qualitativa por considerar que esta abordagem possibilita a pluralidade de vozes e a manifestação livre dos diferentes modos de pensar dos sujeitos sobre o objeto em análise.

Nessas condições, foi feito os seguintes movimentos para a coleta de dados: inicialmente participou-se, na condição de observadores, selecionou-se o campo empírico do estudo que compreende o entendimento das Portarias emitidas pelo Ministério da Educação via Reitoria do IFMA; comparecendo a reuniões pelo *Meet* com os Coordenadores dos cursos técnicos e superiores; acompanhando os planos de atividade remota dos professores, que no início era semanal e em meados do mês de maio passou a ser quinzenal. Assim, a participação dos pesquisadores configurou-se mais nas reuniões virtuais que o IFMA – Campus Santa Inês promoveu com a direção de ensino, coordenadores de cursos e docentes para o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas no período da pandemia – COVID-19 com os alunos. Outro movimento da pesquisa consistiu na realização de entrevista com os coordenadores dos cursos técnicos, PROEJA e superiores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Maranhão (CEFET/MA), é uma instituição que oferece educação básica, profissional e superior. É uma Autarquia com atuação no estado do Maranhão, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Sua sede, a Reitoria, fica localizada na cidade de São Luiz capital do estado do Maranhão. Possui 29 Campis; um deles é o objeto desse estudo, denomina-se Campus Santa Inês. O mesmo é localizado na cidade de Santa Inês, distante da capital 247 Km. Nesse campus, têm-se os cursos técnicos integrados de: Eletromecânica, Eletroeletrônica, Edificações, Logística, Informática, Administração (na modalidade PROEJA), e Informática Subsequente; os cursos su-

periores são: Bacharelado em Administração, Licenciatura em Física, Tecnologia em Construção de Edifício e Engenharia da Computação. Atualmente, o Campus conta com 1.650 alunos; 61 professores; e 41 técnicos administrativos.

No dia 16 de março de 2020, às 22 horas foi enviado ao Diretor Geral do Campus a Portaria N° 1.178, de 16 de março de 2020, informando sobre a “Suspensão das aulas presenciais em todos os campi da instituição (IFMA) a partir de 17 de março, até ulterior deliberação”. Em virtude dessa portaria; no dia 17 de março de 2020, houve reunião com os chefes dos departamentos e coordenadores dos cursos para se entender um pouco desse momento assustador que assolava todo o país; bem como traçar metas do que iria se fazer com relação as aulas; por quanto tempo seria essa suspensão das atividades? E os alunos o que irão fazer? Como irão ficar os alunos do 3º ano do ensino médio? E os alunos concluintes dos cursos superiores?

Foram se passando os meses, reuniões e mais reuniões aconteceram, estratégias foram traçadas e apresentadas, reforço de aula *online* foram apresentados, principalmente para os alunos do 3º ano de ensino médio.

Diante, desse cenário, fica-se a pensar: que esperar do mundo, de nós e do outro no período pós-pandemia? Que escola e que alunos nos esperam no retorno do ensino presencial? O que esse tempo têm a nos dizer sobre a formação dos professores? O autor Morin (2020), em entrevista ao jornal *Le Monde*, traduzida pelo Portal brasileiro Cartal Maior, em 24 de abril de 2020, enfatiza no conceito de seus estudos que: “espere o inesperado” e alerta que do período pós-pandemia “não sabemos se devemos esperar o pior, o melhor, ou uma mistura dos dois: estamos caminhando para novas incertezas”.

A vulnerabilidade desses tempos está provocando uma série de mudanças bruscas na vida cotidiana, tanto dos alunos, professores; bem como no cidadão civil. Como professores, por exemplo, teve-se que incorporar ao vocabulário, repentinamente, expressões como ensino remoto, sala de aula virtual, *chat online*, *lives*, vídeo-aulas, plataformas *online*, entre outras ferramentas; e (re) aprender, também de modo repentino, súbito e inesperado, outras práticas de trabalho docente, como é o caso do “trabalho remoto” (*home office*) para alguns.

Cabe esclarecer que, especificamente nesse trabalho, o que está se chamando de ensino remoto compreende um conjunto de atividades emergenciais que a escola está planejando e executando através de ferramentas virtuais ou outros meios disponíveis, visando minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais, em virtude dos planos de contingência do Ministério da Saúde, Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde para evitar a disseminação do novo COVID-19. Difere, portanto, de uma

Educação a Distância que dispõe de uma organização, planejamento e lógica de funcionamento própria; ressalta-se aqui que o IFMA já utiliza o ensino a distância nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), e no curso de Pós-Graduação, através da plataforma *Moodle*.

Um dos métodos bem aplicados a relação ensino-aprendizado tem sido a utilização de aulas síncronas, semelhantes a aulas a distância; há aulas ao vivo, em horário marcado com o professor obedecendo um calendário acadêmico elaborado para que possa atender e cumprir a carga horária das aulas, utilizando também aulas assíncronas, que foi determinada pela Reitoria do IFMA, através da Portaria N° 2.618, de 12 de junho de 2020 - Diretrizes para a realização de atividades não presenciais em cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio, de graduação e pós-graduação do IFMA e para a reorganização do calendário escolar 2020.

Com base nessa Portaria, começou a se pensar nas perspectivas para o retorno das aulas presenciais, bem como as dificuldades que estavam atreladas a essa possibilidade devido aos critérios que deveriam ser tomados conforme orientação do Ministério da Saúde. Outro questionamento levantando: como deveria ser esse retorno as aulas? Assim, diante dessas incertezas, houveram dois treinamentos com os professores, via *meet*, onde foi apresentado e discutida várias diretrizes para que os alunos fossem atendidos sem segregação. Esses, treinamentos, também foram viáveis para que os professores entendessem melhor a aplicação dessas ferramentas a serem utilizadas com os alunos para o momento atual via internet.

Assim, a finalidade da utilização de ambientes virtuais (AVA) já era comum no país e se intensificou ainda mais nesse período da Pandemia-COVID-19. É viável que ferramentas como *Moodle* alojem diversas aulas pré-gravadas e disponibilizadas ao aluno, quando e onde ele quiser acessar. A ferramenta ainda conta com a utilização a partir de *smartphones* e demais dispositivos moveis. O professor consegue controlar acesso, lançar exercícios e provas através do sistema, se mostrando efetivo (VASCONCELOS et al., 2020). As aplicações de ensino em épocas de pandemias devem levar a informação a todas as camadas sociais do país, objetivando o ensino de qualidade. Em locais menos favorecidos, deve-se ainda, compreender a situação socioeconômica e desenvolver habilidades para que estes alunos não sejam prejudicados. Pensando nessa possibilidade de haver alunos sem acesso a internet; primeiramente os coordenadores dos cursos técnicos e superiores fizeram uma pesquisa com o intuito de saber quantos alunos tinha ou não acesso a internet; diante dessa pesquisa foi lançado dois editais¹ para atender os alunos mais carentes que não tem condições de pagar para terem inter-

1 Edital N° 50, de 14 de setembro de 2020 - Auxílio financeiro de recursos tecnológicos de informação e de comunicação aos estudantes do Campus Santa Inês, bem como o Edital N° 43, de 03 de agosto de 2020 - Auxílio à inclusão digital.

net em casa ou até mesmo aumentar o “pacote” de dados moveis no seu celular, afim de que possam acompanhar as aulas, síncronas e assíncronas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, conclui-se que o sistema de educação à distância e/ou remoto; síncrono, assíncrono ou híbrido, é no momento complexo para o processo de aprendizagem de todas as camadas da sociedade além de afetar a interação social entre crianças adolescentes e adultos, que tem na escola como unidade física um espaço para adquirir conhecimento teórico acerca de diversos assuntos concomitante ao desenvolvimento de relações interpessoais e aquisição de conhecimentos que não estão nos livros e que apenas o contato físico/presencial pode fornecer. Nesse modelo de ensino, o professor precisa desenvolver atividades que motivem os alunos de modo efetivo e que traga de fato um conhecimento significativo por parte do aluno.

Longe de tencionar que este estudo e/ou trabalho tenha uma conotação de “muro de lamentações”, a intenção dos pesquisadores foi de apresentar o contexto de dúvidas, angústias e muito trabalho (para além da carga razoável e prevista funcionalmente) que chefe de departamento, professores, servidores administrativos e alunos incluindo a família, estão vivenciando e provocar algumas reflexões sobre o momento atual que é o da Pandemia-COVID-19 na educação.

Uma questão é certa: todos os envolvidos nesse “cotidiano à distância” ou “nesse novo normal” estão se reinventando, num esforço conjunto a serviço dos alunos com o intuito de promover um processo de ensino-aprendizagem que, de alguma forma, minimize algumas perdas que, inevitavelmente, ocorrerão, especialmente porque muitos professores, e também alunos, comungam da ideia de que as “aulas não presenciais” não substituem as aulas presenciais – e se somam a isso as fragilidades e dificuldades que professores e alunos estão vivenciando e isso, muito provavelmente, provocará um processo de idas e vindas num ambiente virtual.

Em que pesem os esforços anunciados, o IFMA – Campus Santa Inês, está além do desejável por conta das inúmeras demandas que recaem no chefe de departamento de ensino e professores – todos estão tateando sobre o ensino à distância e se soma a isto a imensidão que é a rede pública de ensino do IFMA em termos de professores, servidores e alunos; isso significa muitas diferenças e/ou muitas especificidades que, dificilmente, poderão ser atendidas – haja vista o despreparo de muitos professores, e também de nossos alunos, para atuarem em ambiente virtual, principalmente os alunos do PROEJA, além da falta de recursos. Mas, apesar disso, há muitas exigências e cobranças para que o trabalho se realize com qualidade. Diante disso, começa a pairar

a seguinte questão: Será que há possibilidade da implantação de um ensino híbrido no Campus Santa Inês?

Só com o passar do tempo essa, e algumas outras questões, serão respondidas ou desveladas enquanto possíveis consequências ou desdobramentos desta experiência que está se vivenciando neste momento.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, N. K. M., CORTES, R. M. P., & MALDONADO, J. A. S. Ambientes Educativos a Distancia para la Mejora de la Enseñanza: Uso de Classroom. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 4(8), Article 8. 2017. <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/163>.
- ALMEIDA JUNIOR, S. de; Silva, M. M. da; Popolim, R. S.; Gonçalves, C. R., Melo, M. R. S. de, & Bulgo, D. C. (2019). Dissemination of knowledge and scientific production in professionalizing courses: **A report of experience**. *Pubsaúde*, 2, 1–8. <https://doi.org/10.31533/pubsaude2.a008>
- ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: Abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, 29(2), 327–340. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>.
- BRASIL, Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 - http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em 13 de setembro de 2020
- CASTELLS, Manuel. **Internet e Sociedade em Rede**. In: MORAES, Denis. Por uma outra comunicação. RJ: editora Record, 2005.
- DIAS, R. A. & LEITE, L. S. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LITTO F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- LUZZI, D. A. **O papel da educação a distância na mudança do paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. 415 p.
- MEC - Ministério da Educação - Portaria 343, de 17 de março de 2020 - <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=88631>. Acesso em 13 de setembro de 2020.
- MEC - Ministério da Educação - Portaria 345, de 19 de março de 2020 - <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=88631>. Acesso em 13 de setembro de 2020.
- MEC - Ministério da Educação - Portaria 473, de 12 de maio de 2020 - <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=88631>. Acesso em 13 de setembro de 2020.

- MEC – Ministério da Educação – **Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. Brasília, ago.2007.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- MORIN, Edgar. **Entrevista concedida ao Jornal Le Monde**. Tradução de Aluisio Schumacher. Portal Carta Maior, 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Sociedade-e-Cultura/Edgar-Morin-Essa-criese-nos-leva-a-questionar-nosso-modo-de-vida-nossas-reais-necessidades-mascaradas-nas-alienacoes-da-vida-cotidiana-/52/47272>. Acesso em: 13 setembro. 2020.
- MOORE, Michael G. KEARSLEY, Greg ; Educação a distância : uma visão integrada. [tradução Roberto Galman]. - São Paulo : Cengage Learning, 2008. 2. Ed.
- MOYSÉS, L. M. **O desafio de saber ensinar**. 2 ed., Campina: Papyrus; Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1995.
- NAKASHIMA, Rosária Helena; AMARAL, Sérgio Ferreira do; BARROS, Daniela Melaré. O uso pedagógico da Lousa Digital associado à Teoria dos Estilos de Aprendizagem. **Revista Estilos de Aprendizagem**, nº 4, 2009. Disponível em: <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_12.pdf>. Acesso em: 13 setembro. 2020.
- PAN, Y.; PAN, Y. The Use of L1 in the Foreign Language Classroom. **Colombian Applied Linguistics Journal**, 12(2), 87–96. 2010.
- TORI, R.. **Cursos híbridos ou blended learning**. In: In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.
- VALENTE, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: A proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, 4, 74–94.
- VASCONCELOS, C. R. D.; JESUS, A. L. P. de; SANTOS, C. de M. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): Um estudo sobre o moodle / Virtual learning environment (AVA) in distance education (EAD): a study on moodle. **Brazilian Journal of Development**, 6(3), 15545–15557. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-433>. 2020. Acesso em: 13 setembro. 2020.
- YANTO, B.; SETIAWAN, A.; HUSNI, R. PKM Blended Learning dengan Google Classroom for Education bagi Guru SMA Sederajat di Kecamatan Tambusai Provinsi Riau. **QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama**, 12(01), 15–24. 2020. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v12i01.209>. Acesso em: 13 setembro. 2020.



CAPÍTULO 3

NORMAS APLICÁVEIS AO ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE DAS PORTARIAS N° 343 E 345 DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO À LUZ DO DIREITO BRASILEIRO

*STANDARDS APPLICABLE TO REMOTE
EDUCATION: AN ANALYSIS OF ORDINANCES
NO. 343 AND 345 OF THE MINISTRY OF
EDUCATION IN THE LIGHT OF BRAZILIAN LAW*

Luana Celina Lemos de Moraes¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.3

¹ Instituto Federal do Maranhão – IFMA. <https://orcid.org/0000-0002-6589-7408>. Luana.moraes@ifma.edu.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo diferenciar Ensino Emergencial Remoto – ERE do Ensino à distância – EAD, pois o momento atual de crise sanitária global fez com que as autoridades impusessem medidas restritivas relacionadas ao contato diretos entre as pessoas, o que ocasionou a substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas. A fim de evitar a confusão conceitual e de aplicação normativa fez-se uma revisão bibliográfica sobre o tema proposto. Foi analisado também os pontos mais relevantes das normas que regulamentam o ERE e que são aplicadas às instituições federais de ensino.

Palavras-chave: Ensino Emergencial Remoto. Ensino à distância. Instituições Federais de Ensino.

ABSTRACT

This work aims to differentiate Remote Emergency Education - ERE from Distance Learning - EAD, because the current moment of global health crisis has caused the authorities to impose restrictive measures related to direct contact between people, which has caused the substitution of face-to-face classes. for remote classes. In order to avoid conceptual confusion and normative application, a bibliographic review was made on the proposed theme. The most relevant points of the rules that regulate the ERE and that are applied to federal educational institutions were also analyzed.

1 INTRODUÇÃO

É de amplo conhecimento a crise sanitária pela qual o mundo está passando e para tentar conter a disseminação da Covid-19 as autoridades estabeleceram algumas medidas de prevenção como o isolamento social e a quarentena. Diante da necessidade do afastamento das pessoas as aulas em todo mundo foram suspensas e muitos países implementaram as aulas remotas para que o processo de ensino-aprendizagem não fosse totalmente paralisado.

No Brasil as primeiras medidas foram tomadas em fevereiro do corrente ano quando foi encaminhado ao Congresso Nacional o projeto de lei da quarentena e em 07 de fevereiro a lei nº 13.979 foi sancionada. Em 16 de março deste ano o Ministério da Educação atendendo à recomendação do Ministério da Saúde suspendeu as aulas presenciais e autorizou a sua substituição por aulas remotas.

O presente artigo tem por objetivo diferenciar o ensino remoto emergencial do ensino à distância, tendo em vista a confusão de conceitos e aplicação de normas que vem ocorrendo entre dois institutos, bem como identificar e explicar os pontos mais

importantes das resoluções nº 343/2020 e 345/2020 MEC a respeito da substituição das aulas presenciais por aulas remotas.

No primeiro capítulo trata-se de conceituar e diferenciar os institutos do ensino remoto emergencial e ensino à distância, bem como indicar quais são as normas que lhes serve de base a fim de evitar confusões conceituais. No segundo capítulo faz-se uma análise das principais normas direcionadas às instituições federais em especial, as Portarias nº 343/2020 e 345/2020 que tratam da autorização temporária das aulas presenciais pelas aulas remotas. Optou-se por tratar dos assuntos mais relevantes, pontuando-os um a um.

Para tanto utilizou-se o método dedutivo tendo em vista que a análise parte do geral para o particular (CHAUI, 2000, p. 10) e como metodologia optou-se pela revisão de literatura acerca da construção teórico-científica da temática (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 20), bem como da legislação sobre ensino à distância e ensino remoto emergencial, a fim de identificar e diferenciar os conceitos dos dois institutos, quais são seus principais objetivos e quais são suas principais funções.

2 EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD) X ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde foi notificada de alguns casos de pneumonia que estavam ocorrendo na cidade de Wuhan, na China, e que suspostamente eram provocados por uma nova espécie de coronavírus. Uma semana depois, as autoridades chinesas confirmaram se tratar de um novo tipo do vírus, denominado de SARS-CoV-2 (OMS, 2020).

Em 30 de janeiro de 2020, a OMS emitiu um alerta de emergência de Saúde Pública de importância internacional devido à velocidade com a qual a doença se espalhava entre os continentes e, em 11 de março, a situação foi classificada, oficialmente, como uma pandemia, embora já se apresentasse em quase todos os continentes, em fevereiro do corrente ano. (OMS, 2020).

No Brasil algumas medidas foram tomadas após o alerta da OMS. Em 04 de fevereiro foi encaminhado ao Congresso Nacional o projeto de lei da quarentena, em 07 de fevereiro a lei nº 13.979 foi sancionada e em 26 de fevereiro foi confirmado o primeiro caso de coronavírus no Brasil (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

O fato é que a pandemia que assola o mundo trouxe consigo muitas consequências inclusive para o setor da educação que teve que se adequar a uma nova realidade. As aulas presenciais foram suspensas no mundo todo, inclusive no Brasil como medida de enfrentamento ao coronavírus. O primeiro documento legal regulamentando o

assunto foi a Portaria do MEC nº 343/2020 de 17 de março que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia (BRASIL, 2020).

A referida norma foi direcionada especificamente para cursos superiores e teve por objeto a substituição das aulas presenciais por aulas remotas durante o período de 30 dias, prorrogáveis em caso de necessidade. Sendo que a substituição seria aplicável às disciplinas em curso na data da entrada em vigor da Portaria, ou seja, o documento em questão traz expressa limitação quanto à matéria de seu alcance, bem como o tempo de validade.

Eis que surge uma dúvida que deve ser esclarecida. A portaria ministerial em comento autorizou o ensino à distância? A resposta é não. A portaria trata expressamente sobre o chamado “Ensino Remoto Emergencial – ERE” e não sobre EAD. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos.

Para entender melhor a diferença entre os dois institutos é preciso esclarecer que as legislações que os regulamentam são diferentes. A EAD é regulamentada pelos [decretos nº 9.057, de 25 de maio de 2017](#) e o de nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017. Já o ERE é regulamentado pelas portarias ministeriais 343, 345, 395, 544 todas do corrente ano e mais a medida provisória 924/2020 que convertida na Lei nº 14.040/2020.

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. E é considerado emergencial em decorrência de situação inesperada e imprevista.

Então, o Ensino Remoto Emergencial é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais para que as atividades escolares não sejam interrompidas, conforme previsto no art. 1º da Portaria 343/2020 MEC.

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

No ERE, a aula pode ocorrer num tempo síncrono (ao vivo) ou assíncrono (em horário diverso do presencial), mas, sempre observando os princípios do ensino pre-

sencial, materializadas através de videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, somadas as atividades durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem também de forma assíncrona (BEHAR, 2020).

Observa-se que nesta modalidade de ensino a presença física do professor e do aluno antes cumprida em aula presencial é substituída por uma presença digital numa aula online. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia, podendo-se garanti-la pelo registro nas funcionalidades de um AVA, como a participação e discussões nas aulas online, nos feedbacks e nas contribuições dentro do ambiente.

Outro ponto importante é que no ERE a carga horária prevista nos planos de cursos é mantida e o professor deve observar a frequência dos discentes utilizando os mais diversos meios disponíveis no AVA da instituição. Isso implica dizer que a presença do professor é diária e não atemporal como ocorre no EAD.

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com o emprego de meios e tecnologias de informação e comunicação, com alunos, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Nesse sentido, o art. 1º do Decreto nº. 9.057/2017

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017) (grifo nosso)

Vislumbra-se que o referido decreto ampliou o conceito de EAD, destacando-se que é preciso criar um modelo pedagógico próprio e constituir uma proposta que trabalhe os aspectos organizacionais, conteúdos, metodologias e tecnologias.

Esse modelo de ensino é desenvolvido para o trabalho coletivo e conjunto entre alunos, professores, tutores e, também, gestores, pois abrange conteúdos, atividades e todo um modelo adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, considerando o processo avaliativo discente, além da exigência de qualificação especial para sua concretização.

Então, na modalidade de ensino à distância além da construção de uma organização pedagógica que orienta as ações a serem desenvolvidas nos cursos, é necessário definir, também, as estratégias pedagógicas adequadas que vão ligar a arquitetura definida e a prática desenvolvida na sala de aula virtual. Estes são o conjunto de ações

educacionais que impulsionam a EAD visando alcançar os objetivos que levam à construção do conhecimento.

Destaca-se, por oportuno, a questão da carga horária das atividades EAD nos cursos presenciais regulamentado pela Portaria nº. 2.117 de 06 de dezembro de 2019, segundo o art. 2ª do referido diploma legal “as IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EAD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, **até o limite de 40% da carga horária total do curso**” (BRASIL, 2019). (grifo nosso)

O regulamento anterior previa que somente os cursos que tivessem notas 4 ou 5 pudessem ampliar a carga horária de 20% para 40% nas atividades EAD em cursos presenciais, a exceção do curso de Medicina. Então, alguns estudiosos entendem que foi aberta a possibilidade de ensino híbrido no país e não só EAD ou presencial. Mas o tema não é pacífico ainda e deve analisando com calma em estudo específico, pois o ensino híbrido deve ser implementado com intenso planejamento, bem como qualificações dos docentes (FERNANDES, HENN E KIST, 2020, p. 15).

A modalidade de ensino a distância já é conhecida por muitos brasileiros há várias décadas e tem crescido a cada ano, conforme pesquisa feita pela Associação Brasileira de Educação à Distância – Abed em 2018. Algumas vantagens do EAD podem ser citadas tais como: a comodidade de estudar onde e na hora que desejar. Afinal, o aluno consegue organizar seus estudos e a execução de atividades no tempo mais adequado para ele.

É o formato ideal para quem gosta de dinamismo, tem facilidade com o digital e deseja desenvolver autonomia. Contudo, no [estudo a distância](#), o aluno precisa ter muita disciplina para se desenvolver e vencer o desafio da [automotivação](#).

Então, o que a maioria das instituições de ensino vêm desenvolvendo ao longo desde ano não a EAD e sim o ERE, pois, a aula remota surgiu como resposta imediata ao momento atual de crise sanitária e implementou uma mudança drástica do dia para a noite e exigiu que os docentes assumissem o processo de planejamento, criação, adaptação dos planos de ensino, o desenvolvimento de cada aula e a aplicação de estratégias pedagógicas online.

3 A LEGISLAÇÃO APLICÁVEL ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FEDERAIS

Após a notificação do período de pandemia todos os países do mundo tomaram medidas para controlar a disseminação da doença em seus territórios. No Brasil logo no início de fevereiro a lei nº 13.979/2020, que trata sobre medidas para o enfretamen-

to da pandemia, foi sancionada e trouxe como medidas a serem todas o isolamento social e a quarentena, vejamos o art. 2^a do referido diploma legal:

Art. 2^o Para fins do disposto nesta Lei, considera-se:

I - Isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e

II - Quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus.

Parágrafo único. As definições estabelecidas pelo Artigo 1 do Regulamento Sanitário Internacional, constante do [Anexo ao Decreto nº 10.212, de 30 de janeiro de 2020](#), aplicam-se ao disposto nesta Lei, no que couber (BRASIL, 2020).

Ao se estabelecer as medidas de enfrentamento à pandemia algumas atividades sofreram severas modificações, como foi o caso da educação onde as aulas presenciais ficaram suspensas. As primeiras legislações sobre a essa suspensão foram direcionadas para o ensino superior, com as portarias 343/2020 e 345/2020 ambas do MEC. Depois veio a Portaria 36/2020 MEC determinando a suspensão dos prazos para defesa presencial de dissertações e teses e possibilidades de bancas por meio de tecnologias de comunicação à distância.

A persistência da crise sanitária fez com que a suspensão das atividades no âmbito escolar fosse mantida e outra norma foi elaborada e sancionada a Medida Provisória nº 934/2020 que foi convertida na lei nº. 13.979/2020, estabelecendo a redução do número mínimo de dias letivos.

O fato é que com o surgimento de várias normas é necessário esclarecer alguns conceitos e estabelecer algumas diferenças para evitar confusões de nomenclaturas e interpretações. Analisemos as normas em espécie.

3.1 As Portarias 343/2020 e 345/2020.

a) Objetivos

As primeiras normas editadas que estabeleceram procedimentos no âmbito da educação foram as Portarias nº 343/2020 MEC e logo em seguida a Portaria nº 345/2020 MEC que implementou alguns melhoramentos à norma anterior. Os dois institutos jurídicos trataram basicamente da substituição, temporária, das aulas presenciais por aula remotas (utilizando meios e tecnologias de informação e comunicação), ou, alternativamente, a sua suspensão, à critério de escolha das Instituições e ensino (BRASIL, 2020).

Nestes primeiros documentos legais a ordem foi substituir, excepcionalmente, as aulas presenciais, por aulas remotas, sendo que a medida só seria aplicável para as matérias que tinham sido iniciadas na data da publicação da primeira portaria. Isso implica dizer que as disciplinas previstas como presenciais nos PPC's dos cursos e que iniciariam em data posterior à publicação da segunda portaria não seriam contempladas pela legislação.

Importante salientar que a autorização para a substituição foi genérica, ou seja, direcionada para todos os cursos superiores do sistema federal de educação, incluindo-se a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. O texto legal não fez referência a qualquer espécie de curso ou inclui qualquer restrição expressa.

Outro ponto a ser explicado é que a versão original do texto do artigo 1º da Portaria nº 343/2020 continha uma restrição relativa à substituição das aulas presenciais. O art. 1º limitava a substituição das aulas presenciais aos mesmos percentuais impostos às aulas EAD nos cursos presenciais, previstos na Portaria nº 2.117/2019 MEC de 40% da carga horária total dos cursos. Analisemos o texto original do art. 1º da referida portaria:

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

Muitas críticas foram feitas à redação do art.1º e a expressão “nos limites estabelecidos pela legislação em vigor” foi suprimida do seu texto pela Portaria nº. 345/2020, pois, vislumbrou-se que a intenção do legislador era que a substituição das aulas presenciais por aulas remotas tivesse como limitação apenas o período temporal estabelecido e não as limitações, em percentuais como demonstrou a escrita original.

É importante considerar que o objetivo da norma acima transcrita é permitir que o processo de ensino-aprendizagem tenha prosseguimento durante o período da pandemia. Limitar essa possibilidade ao percentual já autorizado em legislação específica, excluiria do seu alcance as instituições que já utilizam o percentual máximo na organização de seus cursos (WANDERLEY, 2020, p. 02).

O referido professor conclui seu pensamento dizendo que “excluir dessa autorização a pós-graduação, seria impor um grande prejuízo aos milhares de pós-graduandos de todo o país que teriam de interromper seus estudos” (WANDERLEY, 2020, p. 02-03). Assim, a atribuição de sentido amplo à norma em comento, concede melhor interpretação ao dispositivo e se coaduna com seus objetivos.

b) Prazo

Inicialmente o prazo para a medida era de 30 dias contados da publicação da portaria retificadora e findou dia 18 de março do corrente ano. Em 16 de abril foi publicada a Portaria MEC nº 395/2020, cujo conteúdo se restringe a prorrogar, *por mais trinta dias*, o prazo estabelecido no parágrafo 1º, do artigo 1º da Portaria nº 343/2020, passando, o prazo de validade da autorização, para substituição das aulas presenciais por aulas remotas, para 18 de maio.

c) Competência para estabelecer prorrogações de prazo das substituições

Quanto à competência para estabelecer prorrogações dos prazos de substituição das aulas presenciais pelas aulas para sistema federal de educação, essa competência é exclusiva da União.

Quando o § 1º do art. 1º diz que “O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital”, não está atribuindo competência da autorização da substituição das aulas a outros órgãos e entidades, apenas ressalva que as possíveis *prorrogações*, terão por base as decisões de manter ou não o isolamento, tomadas pelos órgãos responsáveis. Também não significa que o MEC, necessariamente, prorrogará o prazo com base em decisões locais de manutenção de fechamento das instituições educacionais.

Há duas situações distintas que devem ser compreendidas. A primeira refere-se à autorização para substituição de aulas presenciais por aulas remotas no âmbito do sistema federal de ensino e a segunda que trata do estabelecimento de regras de isolamento social e de funcionamento das IES.

Para a primeira, a competência de regramento é exclusiva da União, na figura do Ministério da Educação. Para a segunda, nos termos da recente decisão do STF, a competência é concorrente¹, podendo os municípios, no seu âmbito territorial, estabelecerem normas mais restritivas, mas não menos restritivas, que os estados-membros da federação e a União; e também podendo, os estados-membros, no seu âmbito territorial, definirem restrições maiores do que a União, mas não menores.

Essa diferenciação importa porque é possível que um determinado município, ou estado-membro, estabeleça um prazo de proibição de funcionamento das IES, em seu território, mais longo do que o prazo de substituição estabelecido pela União. Embora as orientações dos órgãos de saúde, nos termos do parágrafo 1º do artigo 1º, devam ser

¹ Competência Concorrente é a autorização constitucional destina aos entes federativos para legislares em conjunto, respeitando os limites da Constituição Federal (DRIGO, 2013, p. 05)

consideradas pela União, não há uma imposição no sentido de que obrigatoriamente o sejam.

d) Generalidades

Os dois dispositivos em análise estabelecem que as IES, no âmbito de sua autonomia, poderão escolher entre: substituir as aulas presenciais por aulas remotas; ou suspender as atividades acadêmicas presenciais, pelo prazo indicado nas portarias.

Ressalte-se que esse prazo de suspensão se refere àquele adotado por decisão da instituição. Havendo proibição de funcionamento, por ato municipal ou estadual, as atividades presenciais permanecerão suspensas, mesmo vencido esse prazo, independentemente de autorização oriunda da União.

Outro ponto importante está disposto no parágrafo 2º, do artigo 2º da Portaria nº 343/2020 que permitiu a alteração do calendário de férias. Nessa situação, a IES poderia antecipar as férias de escolares, repondo as atividades nas datas originariamente a elas destinadas.

Os parágrafos 1º e 2º, do artigo 2º da Portaria nº 343/2020, estabelecem a necessidade de reposição integral: dos dias letivos estabelecidos na LDB; e das cargas horárias dos cursos. Relativamente às cargas horárias, o número de horas a ser obrigatoriamente cumprindo é o estabelecido no PPC dos cursos.

Relativamente ao número de dias letivos foi promulgada a MP nº 934/2020, que estabeleceu, em seu artigo 2º, *caput*, que as IES “*ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico*”. Ou seja, as IES ficaram dispensadas do cumprimento dos dias letivos obrigatórios previsto na LDB. Ressalta-se que a Medida Provisória acima tratada foi convertida na lei nº 14.040/2020 que agora regulamenta a questão da dispensa dos dias letivos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante todo o exposto tem-se que ensino remoto emergencial não deve ser confundido com ensino à distância pois, o ERE é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais para que as atividades escolares não sejam interrompidas, conforme previsto no art. 1º da Portaria 343/2020, modificado pela Portaria 345/2020.

Já a EAD é uma modalidade de ensino na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com o emprego de meios e tecnologias

de informação e comunicação, com alunos, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Vislumbrou-se que a EAD é regulamentada pelos [decretos nº 9.057, de 25 de maio de 2017](#) e o de nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017 e o ERE é regulamentado pelas portarias ministeriais 343, 345, 395, 544 todas do corrente ano e mais a medida provisória 924/2020 que convertida na Lei nº 14.040/2020, não cabendo fazer confusão entre os dois institutos, portanto.

Concluiu-se que as medidas estabelecidas para o enfrentamento da pandemia fizeram com que algumas atividades sofressem restrições, como foi o caso da educação onde as aulas presenciais ficaram suspensas.

Viu-se que as primeiras legislações sobre a suspensão foram direcionadas para o ensino superior, com as portarias 343/2020 e 345/2020 ambas do MEC. Depois veio a Portaria 36/2020 MEC determinando a suspensão dos prazos para defesa presencial de dissertações e teses e possibilidades de bancas por meio de tecnologias de comunicação à distância. Analisou-se, ainda, os principais pontos das portarias em comento como objetivos, prazos, competências e algumas especificidades.

Por fim, percebeu-se que a persistência da crise sanitária fez com que a suspensão das atividades no âmbito escolar fosse mantida e outra norma foi elaborada e sancionada a Medida Provisória nº 934/2020 que foi convertida na lei nº. 13.979/2020, estabelecendo a redução do número mínimo de dias letivos.

REFERÊNCIAS

Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização Pan-americana da saúde (OPAS). *Folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)*. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid-19&Itemid=875. Acesso em 25 de setembro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria 343/2020

_____, Ministério da Educação. Decreto 9057/2017

_____, Planalto. Lei 13.979/2020

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. 2020. disponível em <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em 12/10/2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018 = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2018 [livro eletrônico]/ [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Camila Rosa

(tradutora). Curitiba: InterSaberes, 2019. Acesso em 13 out 2020.

DRIGO, Leonardo Godoy. [Competências legislativas concorrentes: o que são normas gerais?](#). **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, [ano 18, n. 3620, 30 maio 2013](#). Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/24557>. Acesso em: 15 out. 2020.

FERNANDES, SM. HENN, LG. KIST, 2020. O ensino à distância: alguns apontamentos. *Research, Society and Development* (9).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003.

CAPÍTULO 4

O ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE A PANDÊMICA DA COVID-19

REMOTE TEACHING AND DISTANCE EDUCATION: THEORIES AND PEDAGOGICAL PRACTICES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

*Francisco Rokes Sousa Leite¹
Emanuelle Santiago Monteiro Leite²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.4

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), campus Santa Inês. <https://orcid.org/0000-0002-2969-9076>. francisco.rokes@ifma.edu.br.

² Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (Seduc-MA). <https://orcid.org/0000-0001-9205-0651>. manusantmonteiro@gmail.com.

RESUMO

O estudo versa sobre a experiência de professores que lecionam na categoria do ensino remoto e na modalidade da educação a distância (EaD) durante a pandemia da Covid-19. O objetivo foi discutir teorias e práticas pedagógicas do ensino remoto e EaD, a partir de normas e contextualização do infausto surgimento e disseminação dessa doença. Trata-se de uma investigação com abordagem metodologia exploratória, e técnica com análises dos dados de forma qualitativa. Inclui revisão de literatura, pois realizamos com informações de livros, artigos científicos publicados em periódicos e legislação educacional brasileira. Participaram da pesquisa 17 docentes do Ensino Médio e 11 professores-tutores da EaD. Os resultados revelam que há uma diferença simbólica, formativa e tecnológica entre docentes que lecionam remotamente e a distância. Concluimos que as melhores metodologias, tecnologias, recursos ou avaliação da aprendizagem são aquelas do domínio docente, e, as teorias e práticas pedagógicas indefectíveis são as que se adequam às necessidades das instituições e sociedade.

Palavras-chave: Ensino remoto. Educação a distância. Prática pedagógica.

ABSTRACT:

The study deals with the experience of teachers who teach in the remote education category and in the distance education modality during the Covid-19 pandemic. The objective was to discuss theories and pedagogical practices of remote education and distance education, based on norms and contextualization of the unfortunate emergence and spread of this disease. It is an investigation with an exploratory and technical methodology approach with qualitative analysis of the data. Includes literature review, as we carry out information from books, scientific articles published in journals and brazilian educational legislation. Participated in the research 17 teachers High school and 11 teacher-tutors of distance education. The results reveal that there is a symbolic, formative and technology among teachers who teach remotely and the distance. We conclude that the best methodologies, technologies, resources or assessment of learning are those in the teaching domain, and that the theories and pedagogical practices that are indefectible are those that suit the needs of institutions and society.

Keywords: Remote teaching. Distance education. Pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

Ninguém previa que no começo do ano de 2020 mais de 1,5 bilhões de estudantes ficariam sem aula, em mais de uma centena de países. A Covid 19 e a necessidade de

isolamento e distanciamento social, levaram praticamente todas as escolas do mundo a fecharem as portas.

A covid-19 é o nome oficial da doença provocada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Do acrônimo inglês *coronavirus disease*, a origem do vocábulo provém de “co” (corona), aludindo à forma de coroa solar do vírus, “vi”, que corresponde à palavra vírus e “d” de *disease* (doença) em inglês. O número 19 faz referência ao ano em que a doença foi pela primeira vez identificada em seres humanos. (ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA, 2020).

Iniciou-se um movimento de adaptação entre docente, instituição, governo e estudantes. Vimos a implementação de teorias e inovações pedagógicas. A diversificação e tensões nas práticas de ensino. O esclarecimento de dúvidas e acompanhamento dos estudantes ocorriam de forma síncrona e assíncrona, no ensino remoto e EaD

Foi forçosa a multiplicação de resoluções, pareceres, decretos legislativos e medidas provisórias orientativas para as instituições de ensino. O alvejado era a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais para substituir o ensino presencial. As orientações se pautavam na possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária do ano escolar letivo de 2020.

O objetivo principal da pesquisa foi discutir teorias e práticas pedagógicas do ensino remoto e da EaD, a partir de normas e contextualização do infausto surgimento e disseminação pandêmica da Covid-19. Os objetivos específicos se circunscreveram em conhecer os modelos educativo-pedagógicos adotados pelos professores que lecionam na categoria do ensino remoto e na modalidade da EaD; analisar as competências profissionais apontadas pelos professores para ministrarem aulas on-line; e discutir o impacto do domínio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a partir da ideia que os docentes carregam do processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias.

Investigamos um conjunto de vinte e oito professores do ensino remoto e da EaD tomados pelo bloqueio criativo, o sentimento de impotência e isolamento que permeavam constantemente vossas práxis pedagógicas.

Nos encontramos diante das temíveis perguntas: no desenvolvimento da aula remota e a distância, quais modelos educativo-pedagógicos são utilizados? Que competências essenciais o docente, enquanto professor on-line deve possuir? Os professores da educação on-line carregam um simbolismo tecnológico vazio movido pelos ideais

do ensino presencial, e forjam um sincretismo do ensino não presencial e da EaD, em virtude da pandemia da Covid-19?

A abordagem possui metodologia de pesquisa experimental exploratória, e técnica de análises dos dados de forma qualitativa, incluindo revisão de literatura, ao passo que foi coletada também informações de livros, artigos científicos publicados em periódicos e legislação educacional brasileira.

Utilizamos o termo educação on-line para contemplar a prática docente de professores que agora têm em comum o uso das Tecnologias Digitais de Comunicação (TDIC). Diferenciamos os conceitos entre ensino remoto e Educação a Distância (EaD). Para isso fizemos citações específicas e fundamentadas. No ambiente virtual é ordinário o uso da internet. Convencionamos ainda de educação virtual e de modalidade de ensino, tanto a forma remota, como a educação a distância.

Nossas hipóteses é que o professor do ensino presencial percebe a educação on-line como universo pertencente aos docentes da educação a distância. As tecnologias e ferramentas proporcionadas pela informática são minimamente usadas na educação regular da escola consagrada tradicionalmente. A mídia eletrônica não se coadunava e se consolida somente por força da legislação com as práticas da escola presencial.

Descortinamos uma abordagem quase próxima ao modelo *e-learning*, onde a intenção era que o estudante e o professor flexibilizassem tempo e espaço. Uma tentativa de os sistemas de ensino garantirem padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional, contrapondo aos impactos da Covid 19.

Logo, os professores submetidos a regimes especiais de ensino - compreendendo as atividades não presenciais - necessitam mais do que o estabelecendo de orientações e diretrizes sobre a reorganização dos calendários escolares. Os docentes da educação virtual carecem de cursos específicos para compreenderem as teorias dessa modalidade de ensino, e, formação especializada para significativas práticas pedagógicas.

2 O ENSINO REMOTO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O ensino remoto e as práticas pedagógicas on-line recrudesceram-se devido as restrições sanitárias da pandemia da COVID-19. O uso de meios digitais por parte da comunidade escolar tentou considerar as suas singularidades na elaboração de metodologias e práticas pedagógicas remotas. As novas formas de organização do trabalho pedagógico evidenciam as possibilidades de teleducação, com orientações de acesso às aulas de forma síncrona e assíncrona.

Por atividades pedagógicas não presenciais entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não a fim de garantir atendimento escolar es-

sencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior. (MEC, 2020, p. 32).

Depois do deslocamento rapidamente do modelo presencial para o ensino remoto, com auxílio das plataformas tecnológicas que permitem o compartilhamento de tela, discute-se no Ensino Médio se o desenvolvimento da aula acompanha os modelos educativos e métodos pedagógicos chancelados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Tal transformação na forma de transmitir conhecimentos aos estudantes colocou em dúvida a promoção da equidade na educação.

O ensino remoto de emergência resumiu-se a dar aulas gravadas ou ao vivo via plataformas on-line. Gestores, professores, família e educandos ficaram receosos quando à composição dos conteúdos fundamentais e abarcamento das competências gerais da BNCC. As teorias e práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19 não podem esquecer de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo os professores) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017. p. 09).

As escolas e professores perceberam que não possuíam completamente a competência pedagógica para fazer o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens na modalidade do ensino remoto. Haja vista que as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica dependem sobremaneira das capacidades e habilidades docentes.

As práticas pedagógicas em aulas remotas exigem competências específicas, às vezes, comuns àquelas praticadas na educação a distância. Não se pode relegar, secundarizar ou abandonar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Na concepção de HACK (2017), de modo sistemático um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) necessita que o professor:

- a. organize as unidades textuais, atividades e fóruns virtuais;
- b. adeque as estratégias de comunicação educativa;
- c. gerencie certos aspectos do *layout* do AVEA;
- d. proponha avaliações on-line e off-line;
- e. estabeleça calendários, agendas ou cronogramas de entrega das atividades; e
- f. elabore apostilas, slides, gabaritos e indique leituras complementares.

Sabemos que as didáticas construídas em consonância com as aulas remotas são provisórias. A educação a distância tem estrutura metodológica já consolidada e aprovada em legislação pelo Ministério da Educação. O ensino remoto foi aos poucos regulamentado por diversas portarias, resoluções, notas técnicas e orientações, elaboradas por órgãos e instituições de ensino. Não poderia ser tão harmônica a transição didático-pedagógico do ensino presencial para o remoto. Na maioria das vezes algo que diverge das duas modalidades de ensino é o uso da internet, como ferramenta principal para ação pedagógica doente.

O parágrafo 4º do Artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – assevera que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. (BRASIL, 1996, p. 23). Na reforma do Ensino Médio, com a Lei nº 13.415/2017, o Artigo 17, Inciso 15 permitiu que todo estudante dos últimos anos da Educação Básica pudesse cumprir parte de sua carga horária anual por aulas à distância. (BRASIL, 2017).

Destacamos que a realização das atividades pedagógicas não presenciais preempitoriamente se caracterizou na substituição das aulas presenciais. Nos indagamos se o ensino remoto, com aquele uso de práticas pedagógicas mediadas por TDIC possibilitarão desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC); se os currículos e propostas pedagógicas serão esvaziados, à medida que o ensino on-line remoto nada se assemelha com a EaD.

Cabe esclarecer que, o ensino remoto nem sempre adota o uso de uma plataforma digital com serviços capazes de armazenar *backups* e outros arquivos na nuvem para acessá-los de onde estivermos. Nessa modalidade de ensino os encontros on-line e a interação instantânea com o professor da disciplina acontecem na maior parte do tempo em aulas síncronas. Isto é, o ensino presencial é adaptado para a situação emergencial, sempre em dias e horários da aula semelhantes à frequência na escola antes da Covid 19.

É consenso que o currículo, objetivos, metodologias, materiais pedagógicos e avaliação dos estudantes do ensino remoto e da educação a distância sejam diferentes. Daí, o que não podemos subtrair da teoria e prática pedagógica remota e a distância é a necessitadas das respectivas competências profissionais do professor, sem forjar um sincretismo vazio do ensino não presencial e da educação a distância, justificando o enfrentamento à pandemia da Covid-19.

A aula dinâmica e participativa esperada na forma remota, revelou-se bisonha e emudecida, com câmeras e microfones dos estudantes desligados. A compreensão di-

versificada e contextualizada proporcionada pelas mídias digitais, manifestou-se com excessos de conteúdo. A final, nem professores, nem educandos tinham roteiros práticos estruturados razoáveis para acompanharem o ensino incluindo material e suporte pedagógico mediados pela tecnologia.

Nas salas de aulas remotas os professores apresentam a intencionalidade de estimular novas aprendizagens. Os docentes mantêm a comunicação com estudantes, mas isso não traz a qualidade esperada, tampouco se universaliza em transformação e mudança de comportamento, posto a variedade de classes sociais que a escola pública atende.

O ensino remoto e as práticas pedagógicas não fugiram da reorganização do calendário escolar, reestruturação dos currículos, e das inovações nas propostas pedagógicas. Nesse ciclo emergencial da educação faltou a disponibilização de cursos para os profissionais da educação, a fim de dirimirem as questões pontuais do acesso, permanência e aprendizagem em Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA)

As atividades práticas exitosas não presenciais no exercício do magistério dependerão do projeto pedagógico específico para cada modalidade de ensino. O ensino sem formar o professor com a competência mínima em usar as TDIC emplaca apenas num simbolismo vazio.

O ensino remoto e as práticas pedagógicas, inexoravelmente cobram pilares da educação que se assentam em garantia do direito à educação de qualidade como princípio fundamental e basilar; promoção de políticas e gestão da educação básica no interior da escola; elevação do investimento na formação docente; e execução de objetivos de aprendizagem relacionados à BNCC.

3 TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A docência on-line é uma realidade na educação a distância (EaD). Não é simplesmente um ensino tradicional com transmissão de conteúdos em massa, porque as tecnologias digitais são um campo de possibilidades para professores e estudantes interagirem mutuamente. As pessoas percebem o poder da interatividade quando experimentam os hipertextos na tela do computador. (SILVA, 2003).

O reinado da transmissibilidade de informação acabou, mormente a partir do ciberativismo e mobilização para divulgação de causas políticas, culturais, sociais e ambientais. A teoria levantada por Levy (1999) é que vivemos em uma sociedade em rede. Uma espécie de cibercultura, com um conjunto de técnicas num ciberespaço com práticas e atitudes onde ocorrem todas as ligações que a internet permite.

Esse panorama faz com que docentes das diversas modalidades, etapas e níveis de ensino precisem carregar competências e perfis da educação on-line. A conjectura que Levy (1999) corrobora não é uma presunção arrogante, contudo a demonstração da influência da tecnologia e internet nos contextos culturais, políticos econômicos e educativos.

A prática pedagógica na EaD comumente admite do professor uma apresentação do componente curricular num monitor de vídeo, com textos, sons e imagens. É imperativo o domínio de modelos educativos e métodos pedagógicos mediante os cliques do mouse. A EaD com a internet são o ápice do designer da hipermídia que removeu o véu que revestia os áudios, vídeos, animações e gráficos que embasavam o processo educativo com auxílio das tecnologias.

As atividades de aprendizado na modalidade a distância se regularizam em função da legislação. A teoria e prática pedagógicas têm a segurança dos profissionais da docência e os designers pedagógicos, designers de vídeo, designers gráficos, cinegrafistas, editores, revisores e diagramadores. Obviamente que o ensino remoto não está com igual regulamentação e estrutura. A analogia convencional que o professor pode fazer entre ensino remoto e a distância pode não trazer o conjunto de significados da EaD.

O conceito de Educação a Distância é apresentado no Decreto Federal nº. 9.057/2017, neste documento considera-se:

[...] educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 01).

A educação a distância como modalidade educacional, e, mediação didático-pedagógica no processo educacional dos estudantes se fundamenta no parágrafo 1º do Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a saber: “A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. (BRASIL, 1996, p. 50).

A teoria e prática na educação a distância enfrentam desafios, à medida que fomos no paradigma comunicacional. Por isso os professores não podem carregar um simbolismo tecnológico vazio, movidos pelos ideais do ensino presencial. Todavia, a aula dinâmica e participativa esperada pode se revelar em poucas participações em chat on-line, fórum de discussão, vídeo e webconferências ao vivo, e-mail e diminuta

entrega de atividades avaliativas, desde que as prerrogativas legais e estruturais não sejam cumpridas, tal qual se revela no ensino remoto antiquado.

A pandemia da Covid-19 revelou um docente que é empurrado a forjar um sincretismo da educação a distância com o ensino remoto. Fato que se explica, em parte, porque alguns projetos de curso da EaD determinam a obrigatoriedade de momentos presenciais. Nesses encontros, em polos presenciais, a finalidade é avaliação dos estudantes e atividades relacionadas ao curso.

Na EaD o estudante geralmente tem mais de 25 anos, matricula-se em curso superior, e, tem equipamentos adequados para acompanhar a aula. Tal perfil discente não se aproxima do jovem e adolescente do Ensino Médio da educação brasileira, que teve que migrar para educação remota de repente. Inferimos que esse estudante virtual não traz consigo a automotivação e autodisciplina, visto que o entretenimento, liberdade e a flexibilidade do ambiente on-line por si só não lhe despertam o senso de responsabilidade. Estudar por horas na frente de um celular ou computador exige raízes culturais criadas durante muito tempo no próprio sistema de ensino.

Palloff e Pratt (2005), recomendam aos professores, quando orientam estudantes virtuais, avaliar considerando a:

- a. quantidade e qualidade nas participações;
- b. presença no início das disciplinas;
- c. expressão inadequada de emoções, especialmente raiva e frustração; e
- d. interação nas discussões de forma produtiva.

O docente da última etapa da educação básica indispensavelmente trabalha agora com a didática da educação on-line. O desafio é a compreensão da aprendizagem autônoma centrada no aprendiz. O professor deve assumir-se com recurso do aprendiz, considerando-o um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autogerir e autorregular as atividades da educação virtual. (BELLONI, 2003).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Quando debatemos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações há sempre um conjunto de ideias e teorias que as orientam. As teorias de ensino estão presentes mesmo quando fazemos a gestão da sala de aula desconhecendo filosofias e tendências pedagógicas ou com imperícia em concepções e práticas de ensino.

Enfatizamos que, ao considerar as aulas remotas uma modalidade de ensino, tal qual a educação a distância, abarcamos dois grupos de professores na população da pesquisa. O primeiro reuniu 17 docentes da última etapa da Educação Básica, do

município de Santa Inês-MA, da rede estadual de ensino. O segundo computou 11 professores-tutores da educação a distância da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), designadamente vinculados ao Núcleo de Tecnologia para Educação (UE-MAnet).

No ensino remoto os docentes relatam que modelos educativos indiscriminadamente se adaptaram ao uso de ferramentas da TDIC. Para permitir a transmissão de videoconferência e compartilhamento de tela com os estudantes. Descobrimos que os docentes do Ensino Médio agendam suas aulas síncronas com compartilhamento de tela pelo *teams* para educação; *google meet*; *skype web*; *skype in the classroom*; *zoom meetings* e *youtube*.

As metodologias no ensino remoto demonstram a distopia que se vive entre as técnicas utilizadas em metodologias ativas, às vezes, explorando excessivamente vídeos, textos, imagens e áudios.

- a. Os exemplos educativos perpassam pelo ensino híbrido, ocasionalmente incrementando a combinação do aprendizado on-line com o off-line, com ludicidade, gamificação, aplicativos e linguagem dinâmica.
- b. Os modelos da sala de aula invertida, proporcionam aos estudantes ao menos a orientação para se chegar em sala de aula, aliás, nas aulas virtuais síncronas, após ter estudado o conteúdo em casa.

O que averiguamos são as ambiguidades ignoradas pelos docentes, atinentes à teoria e prática pedagógica para aplicação de metodologias de ensino. Será se o professor consegue trabalhar nessa lógica educativa de mudança bruscas sem assessoria pedagógica digital, oferecendo suporte administrativo e pedagógico à escola?

Depois da migração do Ensino Médio presencial, observamos que o carácter do ensino remoto é tão presente, que nem o uso do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) resolve a distopia educativa que vivemos. Ou seja, apesar dos professores do Ensino Médio utilizarem a plataforma do *google classroom*, que permite acessar a sala de aula on-line do *google*, local onde estudantes e professores podem realizar encontros virtuais para a realização de aulas à distância, imperam reuniões virtuais síncronas com condições teóricas e práticas alienantes. Extremismos pedagógicos são notórios no ensino remoto.

Na educação a distância os professores-tutores disseram que já existe metodologias consolidadas. As disciplinas são disponibilizadas aos estudantes por meio de plataformas digitais. Planejamento estruturado para expor materiais pedagógicos produzidos especificamente para os modelos de educação que funcionam com auxílio da tecnologia. Isto é, dificilmente artificializaram teorias e práticas pedagógicas como transparece no ensino remoto.

As competências docentes para se lecionar no ensino remoto estão no pensamento que é dominar os instrumentos e ferramentas tecnológicas. Queremos dizer que não foi comprovada a preocupação em saber da filosofia, gestão teórica e prática do ensino. Há ansiedade em utilizar as tecnologias para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que esse estudo nos ajudou a refazer uma interrogação pertinente às capacidades, habilidades e competências dos profissionais do magistério na atualidade:

Relembramos que, nossas hipóteses se confirmam após ver o diagnóstico que os professores da educação on-line carregam um simbolismo tecnológico oco, movido pelos ideais do ensino presencial, e forjam um sincretismo do ensino não presencial misturado com práticas da educação a distância, em virtude da pandemia da Covid-19. Será se o ensino remoto criou ainda sua identidade teórica, e, cunhou sua prática pedagógica de forma institucionalizada?

A resposta imediata é que os professores do ensino remoto não têm certeza de suas obrigações. Preferem manter conexões assistemática com os estudantes para apoiá-los a qualquer custo. Incorrem em equívocos teóricos e práticos com adaptações dispensáveis para o enfrentamento da educação pandemializada. A propagação de uma nova modalidade de ensino (remoto) excluiu professores e estudantes. Segrega o professorado, por não dominar conceitos teóricos e práticos, o educado pelas condições econômicas e sociais.

Os professores-tutores da educação a distância afirmam que para além das competências em período de emergência. Emergência sanitária vivida pelo Brasil e pelo mundo na área da educação. Somente os materiais didáticos não passam a exercer a mediação da aprendizagem. Para evitar retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, recorrentemente também agendam aulas síncronas com compartilhamento de tela. Entendemos que vossas competências se encontram imprecisas, ao passo que os estudantes estão afastados do ambiente físico do polo de apoio presencial. A educação são minuciosas ações. Institucionalizar a formação contínua e aperfeiçoar as competências para se ensinar on-line é quase imperativo às aptidões docentes proficientes, não só em tempo de crise.

Qual maior receio docente quando se ensina on-line?

Para o docente que ensina na modalidade remota o discurso é de medo, em não dominar as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDTIC), tornando suas aulas, práticas improvisadas e desinteressantes, em algumas situações ridicularizadas. O professor-tutor da educação a distância é mais lucido ao afirmar que é preciso não fundir competência docente com capacidade de transmissão de conteúdo, pois

com diversos meios e processos de ensino e aprendizagem para lecionar na modalidade virtual podemos pecar por excesso de atividades. Sobrecarregar professor e estudante é mais fácil do que se imagina com a superconexão que temos hoje.

5 CONCLUSÃO

O isolamento social, preconizado como medida que visa conter o avanço da pandemia instaurada por conta da Covid 19 trouxe muitos ajustes aos processos educacionais no ano de 2020. Alguns professores se confundiram na prática educativa remota, porque não deram conta do domínio da metodologia implementada, outrossim, ignoraram a teoria e a prática para se ensinar virtualmente.

A suspensão das aulas presenciais e a realização por meios digitais impactou até os cursos na modalidade a distância. A realização de atividades pedagógicas não presenciais implícitas nessa forma de educação não foi suficiente para os professores-tutores usarem unicamente a plataforma virtual da instituição. As circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia cobraram interlocução com os estudantes. Vínculos mais próximo se ascenderam para evitar evasão escolar. Fato que resultou na necessidade do uso de ferramentas das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em todas as modalidades de ensino.

Concluimos que a maioria dos professores que migraram da educação presencial ou por necessidade utilizaram a modalidade remota levaram consigo um simbolismo tecnológico vazio, movido pelos ideais do ensino presencial. Portanto, foi inevitável forjar um sincretismo do ensino não presencial, atarracando até a educação a distância.

Logo, as consequências da pandêmica da Covid-19 impactaram as teorias e práticas pedagógicas, o que se viu foi uma espécie de hibridez nas mais variáveis modalidades de ensino. A perspectivas sobre o futuro da educação pós-pandemia impreterivelmente precisará de profissionais do magistério com conhecimentos e competência não só dos conteúdos da disciplina que leciona, mas também do funcionamento dos recursos tecnológicos que utilizará para mediar o ensino.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA. **Vocabulário ortográfico atualizado da Língua Portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 2020.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4.ed. São Paulo: Autores associados, 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvi-

mento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 26 out. 2020.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 15 de out. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 de out. de 2020.

HACK, Josias Ricardo. **Tecnologias na educação**. Florianópolis: Edufsc, 2017.

MEC, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**. DF: Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp-009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 de out. 2020.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. Quem é o aluno virtual? In: **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: ArtMed, 2005. p. 23- 35.

SILVA, Marco (Org). **Educação on-line**. São Paulo: Loyola, 2003.



CAPÍTULO 5

DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO PANDÊMICO

CHALLENGES AND EXPERIENCES IN PROFESSIONAL EDUCATION: POSSIBLE PATHWAYS TO REMOTE TEACHING IN THE PANDEMIC CONTEXT

*Fabricio Juliano Fernandes¹
Vanessa Pires Santos Maduro²
Rudinei Alves dos Santos³
Veronica Solimar Santos⁴
Luciano Gonçalves da Silva⁵
Adriana Oliveira dos Santos Siqueira⁶
Gilbson Santos Soares⁷*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.5

¹ Instituto Federal do Pará. <https://orcid.org/0000-0003-4259-0427>. fabricio.fernandes@ifpa.edu.br
² Instituto Federal do Pará. <https://orcid.org/0000-0003-2174-3527>. vanessa.maduro@ifpa.edu.br
³ Instituto Federal do Pará. <https://orcid.org/0000-0001-6214-3726>. rudinei.alves@ifpa.edu.br
⁴ Instituto Federal do Pará. <https://orcid.org/0000-0002-8745-1773>. veronica.santos@ifpa.edu.br
⁵ Instituto Federal do Pará. <https://orcid.org/0000-0002-0956-0288>. luciano.silva@ifpa.edu.br
⁶ Instituto Federal do Pará. <https://orcid.org/0000-0002-9189-610X>. adriana.santos@ifpa.edu.br
⁷ Instituto Federal do Pará. <https://orcid.org/0000-0001-8810-1954>. gilbson.soares@ifpa.edu.br

RESUMO

As dificuldades de implementação da prática de ensino remoto, bem como a garantia de uma qualidade desejável do processo de ensino e aprendizagem, trouxeram desafios que exigem reflexão, parceria, ousadia e, principalmente, resiliência na Educação Profissional. Então, objetivou-se apontar experiências, desafios e caminhos possíveis para o ensino remoto na Educação Profissional. Para investigar a temática de estudo foi escolhido um desenho metodológico onde optou-se pelo estudo exploratório e descritivo. No que se refere aos procedimentos técnicos o estudo caracteriza-se como bibliográfico, associado às experiências educacionais dos autores que estão em curso no *Campus* no contexto atual. Quanto ao tipo de revisão de literatura delinea-se como narrativa. Dentre os resultados, destaca-se as dificuldades na eficiência do ensino remoto no Ensino Básico Técnico e Profissional: disciplina de estudo, apoio familiar, mediação entre a forma tradicional de ensino e as ferramentas tecnológicas por parte dos professores, limitações de políticas públicas educacionais direcionadas para o contexto de pandemia, as desigualdades educacionais. As possibilidades de êxito na prática de ensino remoto, incluem a Sala de Aula Invertida que dentro da modalidade de ensino híbrido, propõe uma inversão da prática adotada nas aulas tradicionais. Evidenciou-se que o ensino remoto não alcança plenamente a formação pretendida, mas constitui-se em oportunidade de construir/estretar laços afetivos, experimentar novas possibilidades de ensino, promover reflexões sobre o contexto socioeconômico e acerca das novas relações humanas e com o meio ambiente.

Palavras-chaves: Educação Profissional. Ensino Remoto. Sala de Aula Invertida.

ABSTRACT

The difficulties in implementing the practice of remote teaching, as well as ensuring a desirable quality of the teaching and learning process, have brought challenges that require reflection, partnership, boldness and, above all, resilience in Vocational Education. Therefore, the objective was to point out experiences, challenges and possible paths for remote teaching in Professional Education. To investigate the subject of study, a methodological design was chosen where the exploratory and descriptive study was chosen. Regarding the technical procedures, the study is characterized as bibliographic, associated to the educational experiences of the authors that are in course in the *Campus* in the current context. As for the type of literature review, it is outlined as narrative. Among the results, it highlights the difficulties in the efficiency of remote teaching in Technical and Professional Basic Education: discipline of study, family support, mediation between the traditional form of teaching and technological tools by teachers, limitations of educational public policies directed to the context of pandemic, educational inequalities. The possibilities of success in the practice of re-

remote teaching include the Reverse Classroom which, within the hybrid teaching modality, proposes an inversion of the practice adopted in traditional classes. It has been shown that remote teaching does not fully achieve the intended training, but it is an opportunity to build / refine affective ties, experience new teaching possibilities, promote reflections on the socio-economic context and on new human and environmental relationships.

Keywords: Professional Education. Remote Teaching. Reverse Classroom.

1 INTRODUÇÃO

Nascida de uma concepção assistencialista a modalidade do Ensino Profissional no Brasil, hoje centenária, possui um viés crítico, humanista e emancipatório. Na esteira da criação do Colégio das Fábricas em 1809 espalharam-se, a partir de 1840, as Casas de Educandos e Artífices com o nítido propósito de minimizar a criminalidade e minorar os riscos da ‘vagabundagem’, sendo Belém a primeira cidade a receber esse modelo institucional (BRASIL, 1999). Os passos mais significativos, no entanto, se deram a partir do decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 que instituiu as Escolas de Aprendizes e Artífices (Histórico, 2016). Apesar desse longo itinerário o contexto hodierno, decorrente da pandemia da COVID-19, impôs uma drástica e necessária mudança na prática de ensino profissional no Brasil em seus aspectos pedagógicos e normativos. Uma das principais mudanças, e objeto desse estudo, foi a implementação das atividades e aulas remotas. Tal formato tem desafiado professores e pesquisadores a repensarem as práticas e pesquisas fundadas na longa trajetória do ensino presencial.

Analisando o contexto referente à quantidade de informações de meios tecnológicos disponíveis hoje, pode-se afirmar que se trata de uma realidade sem precedentes. Não dá para comparar com nenhum evento de pandemia ou calamidade pública da história, porque em nenhum deles se tinha o atual contexto social e tecnológico.

As experiências com ferramentas tecnológicas e a inclusão destes recursos na prática docente não são a solução para o problema causado pela radical mudança no processo ensino e aprendizagem, mas sem dúvida nenhuma, tornam o novo processo exequível. Particularmente, no ensino profissional e técnico, esses recursos já faziam parte da rotina da comunidade acadêmica, porém não na intensidade suficiente para uma imediata adaptação para o ensino remoto. Todavia, a experiência acumulada com o uso das tecnologias educacionais, ainda que deficitária, pode servir como parâmetro para realização de planejamentos de ensino e das atividades mediadas por tecnologias digitais.

Como em qualquer outra modalidade de ensino, as dificuldades de implementação da prática de ensino remoto, bem como a garantia de uma qualidade desejável

do processo ensino e aprendizagem, trouxeram desafios que exigem reflexão, parceria, ousadia e, principalmente, resiliência. Essas dificuldades existem em todo processo do ensino remoto e a solução não depende apenas da estrutura das escolas ou da capacitação dos professores. Outros fatores possuem relevância: o contexto familiar dos alunos; o acesso aos recursos tecnológicos; o impacto emocional causado pela pandemia em docentes e discentes; a proposição de políticas públicas educacionais, entre outros. Em se tratando do ensino profissional, a impossibilidade de aulas práticas e de estágios, bem como a limitação de eventos científicos, são dificuldades que agravam a situação.

O contexto de emergência sanitária desafia todos os setores da sociedade, mesmo aqueles que não tiveram interrupção, como o dos serviços essenciais. Na educação, antes de citar alguns desafios, não há uma “vacina metodológica” que solucione integralmente todos os problemas enfrentados. A forma mais eficaz para garantir o retorno às aulas presenciais seria uma vacina contra a COVID-19. Entretanto, até que isso ocorra, alguns desafios precisam ser superados, começando pela própria postura de como encarar esses tempos de pandemia. Se o ensino remoto foi a opção que restou, então é hora de “arregaçar as mangas” e partir para este novo mundo. Entender o que é ensino híbrido e suas oportunidades é uma das formas de superar esses desafios, colocá-lo em prática é um caminho para promover a educação em tempos de pandemia (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020). Além disso, o diálogo próximo entre todos os envolvidos é fundamental para o funcionamento do processo de ensino remoto. A interação entre Estado-Escola, e na própria comunidade acadêmica, torna-se imprescindível mesmo de forma virtual. O diálogo e a interação se não ocorreram a contento antes da pandemia, tornam-se agora essenciais.

O que se espera, ao final, é que reste o aprendizado dos desafios superados e o crescimento pessoal de todos os atores envolvidos no processo ensino aprendizagem. Dos professores que antes ainda “brigavam” com computadores e que agora ganharam um aliado em suas aulas; dos alunos desassistidos que não tinham acesso à internet e que agora podem fazer suas pesquisas em casa; dos pais que não valorizavam os professores e que agora conheceram um pouco a realidade da prática docente; dos gestores que antes só olhavam os resultados e que agora passam a perceber que os meios para obtê-los são fundamentais.

2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

A educação escolar compatibilizada com a democracia compreende não somente a extensão dos serviços escolares na perspectiva de sua universalização, mas também na democratização do ensino com o propósito de ofertar serviço escolar de qualidade

a diferentes categorias sociais, oportunizando frequentar a escola e prosseguir na sequência escolar, seja rico ou pobre, da cidade ou do campo, homens ou mulheres.

Outro aspecto a ser considerado consiste nas relações interpessoais que constituem a prática educativa. Quando a democratização do ensino se volta para as relações de poder entre docentes e discentes, tradicionalmente assimétricas, observa-se que essas relações foram sendo concebidas, ao longo do tempo, mais simetricamente, com o encorajamento do aluno para a participação ativa (GHANEM, 2004).

A relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem, constitui-se em preocupação da pedagogia como teoria da educação. Do ponto de vista pedagógico, segundo Saviani (2011), as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências. Na primeira se destacam as “teorias não-críticas”, nas quais pode-se sublinhar a Pedagogia Tradicional, composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática e a Pedagogia Nova que, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática.

Na segunda tendência, destacam-se as teorias crítico-reprodutivistas que apresentavam uma crítica à situação social, possuindo uma visão sobre a educação para um melhor entendimento da prática educativa.

Diante da pedagogia tradicional que prioriza a teoria sobre a prática e a Pedagogia Nova que, inversamente, prioriza a prática sobre a teoria, apresenta-se a Pedagogia histórico-crítica, a partir da compreensão dialética de que a teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana.

Anunciada como uma teoria contra-hegemônica, a Pedagogia histórico-crítica é uma abordagem que busca captar o movimento objetivo do processo histórico. Fundamentada nos princípios marxistas, é uma pedagogia que favorece as camadas populares, voltada para uma educação de conscientização e de prática social, especialmente para a classe trabalhadora, com o intuito de desencadear a luta contra a classe dominante, contra a burguesia (SAVIANI, 2011).

A retomada dessas concepções no campo educacional, segundo Moura (2014) se faz necessária porque compreende-se que não é possível pensar na docência em geral e, em particular, no campo da educação profissional, sem refletir sobre o papel da própria educação e, especificamente, da educação profissional, na formação de adolescentes, jovens e adultos na sociedade brasileira. Isso porque a condição de classe dos sujeitos (ou fragmento de classe) define a trajetória na educação escolar, ou ainda, a exclusão dessa dimensão educacional. O autor acrescenta ainda:

É nesses espaços de contradições e disputas políticas em torno a distintas concepções de formação humana que atua o professor da educação em geral e, particularmente, do ensino médio e da educação profissional. É nesses espaços que se forja a sua concepção de sociedade, de ser humano e de educação. São esses espaços que dão concretude à natureza do trabalho (MOURA, 2014, p. 32).

A formação humana, nesse viés, incorpora e integra os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais. Assim, os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado.

Ainda tratando do campo do pensamento progressista sobre educação, toma-se como base os seguintes princípios: o trabalho como princípio educativo; a compreensão do trabalho como um processo de produção humana, e não reduzido a mercadoria; a ciência como processo de apropriação da realidade pelos sujeitos, e não entendida pelo paradigma positivista; a cultura como processo de produção das múltiplas relações ao longo do tempo e do espaço, e não como artefato da elite; e dispositivos interdisciplinares como busca de construção de compreensões mais articuladas do real.

É pressuposto do docente da educação profissional, nessa perspectiva, que seja sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2008).

Assim, as exigências impostas ao trabalho docente para atender a esse pressuposto, e ainda, as políticas educacionais e as demandas da Instituição de ensino já se apresentavam como desafios à prática docente. Com a pandemia da COVID 19, esses profissionais foram submetidos à normatizações e orientações para práticas pedagógicas de forma remota que exigiram a mobilização dos seus conhecimentos e experiências para aplicar em uma situação nova e inesperada.

São de natureza diversa as situações que têm afetado o cotidiano docente: o cenário econômico, político e sanitário no contexto da pandemia, no qual o fator econômico tende a sobressair em relação aos direitos humanos essenciais; as ações de natureza pedagógica como a revisão de planos de ensino, o mapeamento e definição de metodologias para atividades pedagógicas não presenciais em curto prazo de tempo, cujas tarefas exigem novos aprendizados docentes; capacitação pedagógica; a necessidade

de contar com a corresponsabilidade das famílias no ensino remoto, entre outras demandas.

Com fundamento na proposição de que o desafio da educação é consolidar as formas de acesso e permanência, garantindo a qualidade da educação que saberes são esperados do docente? Considerando que os saberes da docência provêm predominantemente da formação inicial e continuada, experiência profissional, cultura pessoal e aprendizagens com seus pares, tais profissionais vão consolidando a sua prática alicerçados na experiência, conhecimentos científicos e saberes pedagógicos e didáticos.

Nesse sentido, para o professor desenvolver o trabalho educativo, um dos critérios fundamentais é em sua formação se apropriar dos conhecimentos científicos que se referem aos conteúdos específicos da sua área, as teorias pedagógicas e aos fundamentos científicos e filosóficos da educação, acumulados historicamente e produzido coletivamente pelos homens no seio das relações contraditórias entre capital e trabalho. Os conhecimentos científicos são os resultados mais elaborados da experiência humana e são imprescindíveis para a compreensão da realidade educativa no sentido do agir adequadamente, no sentido de saber o que fazer com o conhecimento elaborado tornando-o acessível e conectado aos interesses das classes sociais menos favorecidas (VIANA, 2013, p. 202).

Os saberes do campo científico e didático-pedagógicos se voltam para uma formação humana, integral e emancipatória. O desenvolvimento de uma prática transformadora contribui para a apropriação do conhecimento elaborado, no sentido de qualificar a intervenção prática sobre a realidade. Há que se considerar as condições socioeconômicas e as dificuldades enfrentadas pelos discentes e o seu protagonismo no processo formativo.

Esse é o desafio presente no contexto de pandemia suscitado pelo Covid-19, garantir uma aprendizagem a todos da rede de ensino que os ajude a entender que a sociedade brasileira é injusta em termos de distribuição de renda, é injusta para com os mais pobres, mas, lutar contra a alienação, contra o domínio do capital é tarefa da educação, proporcionar uma aprendizagem que seja ampla e emancipadora, que ajude o sujeito a se posicionar e não seja apenas aquele que explica a realidade dada, mas aquele que a transforma (PEREIRA; MADUREIRA; SILVA, 2020, p.130;131).

Na pandemia, o ensino remoto demandou a ressignificação da sala de aula. A inclusão digital ganhou importância e as tecnologias foram adotadas de forma acelerada. A chegada de novas Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's - requer do educador uma predisposição à mudança e a compreensão do modo de ser, agir, pensar e se comunicar das novas gerações. Devem conhecer e saber usar as diferentes mídias no processo de ensino e aprendizagem (SCUISATO, 2014).

Novas habilidades são necessárias para o professor na utilização de instrumentos da informática e da interação digital, manuseio de aplicativos, sites, plataformas digitais, além de novas formas na relação professor x aluno. Contudo, existem os excluídos digitais que não conseguem acompanhar o ensino remoto por meio da mediação tec-

nológica, com desdobramentos na prática pedagógica e organização institucional para a promoção do acesso desse aluno.

Os desafios ora apresentados suscitam uma postura pedagógica que acredita na educação como princípio básico da formação humana para além da mercantilização da ciência e tecnologia. O docente não é um mero aplicador de conhecimentos, de materiais didáticos, de experimentos produzidos por especialistas. Ele pode planejar e executar a sua prática pedagógica a partir de seus próprios conhecimentos e produzir o seu material didático utilizando a pesquisa como princípio pedagógico, de modo que contribua para a sua dimensão intelectual (MOURA, 2014).

Corroborando essa ideia, Araújo (2008) em um trabalho que defende uma didática própria da educação profissional assentada sobre a práxis, propõe que a formação do docente desse campo seja fundada na unidade teoria e prática, tendo como estratégias teoria e prática educativa como núcleo articulador da formação, a teoria revigorada pela prática e a prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada.

Assim, o trabalho interdisciplinar ancorado na interação ensino pesquisa e extensão integrando o Instituto à comunidade é condição favorável para a qualidade da prática pedagógica visando um projeto emancipador de sociedade. Isto contribui para que o estudante construa a sua autonomia. A Articulação do trabalho pedagógico, enquanto trabalho social em uma atividade concreta e socialmente útil, visa formar profissionais competentes para atuar em situações complexas e produzir conhecimentos científicos.

A fim de aprofundar essa temática de estudo foi escolhido um desenho metodológico onde optou-se pelo estudo exploratório e descritivo. No que se refere aos procedimentos técnicos o estudo caracteriza-se como bibliográfico, associado às experiências educacionais dos autores que estão em curso no *Campus* no contexto atual. Quanto ao tipo de revisão de literatura delinea-se como narrativa.

O ato de explorar indica um movimento em direção ao objeto a fim de adquirir familiaridade com ele e com o contexto da problemática (SEVERINO, 2017) e o estudo descritivo aponta para a associação entre variáveis, a natureza dessa relação e identificação de características de um determinado fenômeno (GIL, 2019). Essa escolha foi relevante pois oportunizou maior conhecimento, a partir da literatura científica e das experiências e observações pessoais recentes dos autores no *Campus* Santarém acerca do ensino remoto na educação profissional, das práticas educativas híbridas, dos desafios e potencialidades desse processo de ensino e aprendizagem.

Os procedimentos técnicos, para organizar o marco teórico-conceitual, serviram-se dos fundamentos da pesquisa bibliográfica e das vivências didáticas dos professores. O estudo bibliográfico permite folhear e selecionar os conteúdos e informações já publicadas, entretanto dispersas (GIL, 2019) e a prática docente que possibilita a aproximação e contato direto com a realidade, bem como a percepção do novo contexto educacional – a do ensino remoto. Esse caminho foi assertivo na compreensão da temática acerca do ensino remoto nos cursos técnicos, do uso das metodologias inovadoras e da realidade dos docentes e discentes quanto à habilidade no uso da mediação tecnológica.

A revisão narrativa de literatura, menos rígida que a sistemática, sublinha a compreensão das experiências, interpretando-as (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Assim para tornar mais nítido os desafios da prática docente no contexto da pandemia foram recortados artigos científicos, selecionados livros e revistas indexadas e agrupados de modo a fundamentar as concepções de educação profissional e ensino remoto e sinalizar para os possíveis caminhos quanto ao uso adequado das TICs nos cursos técnicos profissionalizantes do *Campus Santarém*.

Para a elaboração do artigo foram reunidos, de início, os textos que iriam subsidiar a parte teórica do artigo e foram também consideradas as impressões dos autores sobre a vivência do ensino remoto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Os desafios da prática docente e discente na educação profissional

Generalizar as dificuldades encontradas por professores e alunos no Brasil é tarefa complexa. Contudo, são reclamações recorrentes nos debates e reuniões remotas e até mesmo no feedback dos alunos, problemas com o acesso à internet e dificuldades de concentração durante os encontros virtuais. Além disso, há outros fatores que incidem na qualidade do ensino remoto como disciplina de estudo, apoio familiar, mediação entre a forma tradicional de ensino e as ferramentas tecnológicas por parte dos professores, limitações de políticas públicas educacionais direcionadas para o contexto de pandemia, as desigualdades educacionais, que emergem e compactuam de alguma forma com todas as outras formas de exclusão e injustiças sociais (GRANDISOLI; JOCOBI; LINKEDIN, 2020). Essas agruras, por vezes, provocam certo desânimo nas comunidades educacionais.

Diante da natureza dessas dificuldades, têm surgido, em todo Brasil, iniciativas para compensar a falta de aula presencial (SANTANA; SALES, 2020, p. 84). Percebe-se ainda, que tais dificuldades estão em todo processo do ensino remoto. A eficiência do

seu funcionamento não depende apenas da estrutura das escolas ou da capacitação dos professores, mas também do contexto familiar dos alunos, do acesso aos recursos tecnológicos, do impacto emocional causado pela pandemia, na proposição de políticas públicas educacionais, entre outros. No que tange ao ensino profissional, por suas características, a ausência temporária da prática de estágio, das atividades de campo e o adiamento de eventos técnico-científicos tornam o contexto ainda mais complexo.

Destaca-se a seguir alguns desses desafios encontrados pelos professores, alunos e Instituição na educação profissional durante a pandemia.

O docente na mediação entre o tradicional e as ferramentas tecnológicas

Essa sem dúvida representa uma das principais dificuldades encontradas nesse processo. Isso porque a mudança repentina na forma de conduzir uma aula surpreendeu até mesmo quem já era familiarizado com tecnologias educacionais. Não envolve apenas o ensino de conteúdos, mas o processo ensino aprendizagem como um todo, ou seja, diagnóstico, compartilhamento dos conteúdos, avaliação e feedback. É verdade que hoje é possível encontrar materiais e vídeos sobre qualquer área do conhecimento, mas o simples uso de um recurso construído de maneira genérica, não permite a aproximação do aluno e seu professor, mesmo que este, por sua vez, atue como mediador entre alunos e recursos digitais. Desse modo, cada professor sente a necessidade de personalizar sua aula, mostrando a seus alunos que está presente e que o processo de construção de conhecimento pode se dar mesmo em um contexto adverso e em meio a vicissitudes.

No entanto, para que os docentes tenham êxito nessa busca de entregar uma aula de excelência aos seus alunos, ainda que seja de forma remota, exige o abandono de algumas práticas tradicionais, como a forma de avaliação, por exemplo. Como avaliar sem supervisionar? Como avaliar sem saber quem está sendo avaliado: o aluno ou as páginas da internet? Daí surgem sugestões como autoavaliação e atividades integradas entre duas ou mais áreas de conhecimento, entre outras.

Essa busca pela qualidade exige também um alto nível de interação, que talvez seja a maior dificuldade encontrada. E, na tentativa de elaborar materiais mais interativos, os professores têm a necessidade, então, de se reinventar. E, além do mais, precisa em pouco tempo dominar diversas ferramentas tecnológicas. Não obstante a esse campo minado de novidades, o modelo tradicional de ensino ainda contribui de forma essencial na garantia do funcionamento do processo ensino e aprendizagem, como por exemplo, a defesa da necessidade de um profissional na mediação desse processo.

Assumindo que o modelo convencional precisa estar presente na educação remota como forma de garantir a inclusão de todos no processo formativo, foram criados no *Campus Santarém* dois núcleos de apoio para atendimento aos discentes. O primeiro oferece suporte quanto ao uso da mediação tecnológica e promove capacitação a docentes e discentes. O segundo, com o objetivo de operacionalizar o uso da mediação tradicional, é responsável pela dinâmica de estabelecer contato permanente com os discentes para entrega e recebimento de atividades impressas; selecionar livros com os conteúdos a serem estudados; solicitar o uso do veículo institucional para levar e retirar os trabalhos na residência dos alunos, se necessário; e para oferecer suporte às coordenações de cursos e discentes de modo geral.

No que diz respeito ao ensino profissional na rede federal de educação, que tem Institutos centenários, o cenário não é diferente. A limitação de acesso à internet pelos alunos, por exemplo, reforça a necessidade dessa mediação. Além de elaborar os materiais para suas aulas remotas, os professores também elaboram apostilas com didática diferenciada para a melhor compreensão e que são impressas e disponibilizadas aos alunos, como dito. Após uma série de reuniões entre os professores do *Campus Santarém* do Instituto Federal do Pará, essa tem sido a forma encontrada para garantir a todos os alunos o acesso ao material das disciplinas do seu curso.

Engajamento dos alunos nas atividades remotas

Iniciar uma aula *on-line* com quarenta alunos com a absoluta atenção de todos é utopia. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apontou em 2015 que no Brasil o professor chega a perder 20% do seu tempo de aula acalmando os alunos e colocando a turma em ordem para poder lecionar. Parece ainda mais difícil, senão impossível, adotar essa conduta em uma aula *on-line*, onde não se sabe quantos estariam concentrados. Por isso, a interação entre professor e aluno em uma aula remota fica comprometida. Esses percalços são mitigados no *Campus Santarém* do IFPA devido às práticas acumuladas pelos discentes em projetos de ensino, pesquisa e extensão. A participação nesses projetos promovem a autonomia dos alunos e, nesse tempo de ensino remoto, essas experiências têm sido determinantes.

3.2 As possibilidades da educação profissional frente ao ensino remoto

Há décadas estudiosos da educação discutem as práticas educativas herdadas dos séculos passados e que, ainda, imperam em pleno século XXI. Essas práticas tradicionais, muito bem acomodados nos fundamentos da escola tradicional, não contavam com um “organismo” microscópico que desestruturou esses alicerces centenários e fragilizados pelo tempo.

Imersos em uma pandemia, sem tempo para se apropriar dessas teorias e planejar a retomada do ensino em um novo contexto, no qual o uso das tecnologias e práticas inovadoras são uma necessidade, muitas instituições adaptaram o modelo de ensino que conheciam, construindo uma espécie de monstro de Frankenstein que, por falta de um nome melhor, pode-se chamar de “ETR - Ensino Tradicional Remoto”.

Nesse contexto, de um lado, os gestores, presos em seus gabinetes e sem o controle limitador de seus muros e regras construídas para “formar” em grande escala, começaram a tentar transpor essas regras para o além muro. Fato que pode não funcionar, pois, em nível de exemplo, como obrigar o aluno vestir uniforme em casa? Agora, talvez, perceba-se que, apenas, o uso de um uniforme não conduz a identidade institucional e muito menos melhora o aprendizado. De outro lado, professores tentando disciplinar à distância e aplicar instrumentos tradicionais de controle, classificação e mensuração do conhecimento. Muito mais preocupados com a prisão, muito bem chamada de “grade curricular”, do que com o processo de ensino e aprendizagem. Exatamente, como acontecia nas aulas presenciais.

No centro desses equívocos pedagógicos, encontram-se os alunos. Tomados por atividades desinteressantes que presencialmente não conduziam à construção dos conceitos abordados e, à distância, não aguçam a curiosidade do aluno pela pesquisa e aprofundamento desses conhecimentos.

Neste cenário irreversível, no qual o processo de ensino e aprendizagem deve ser mediado por professores detentores de conhecimentos específicos de suas áreas e das tecnologias que encurtam distâncias e podem, com o dinamismo desse profissional da educação, tornar esse processo mais eficiente, emerge uma modalidade de ensino a décadas discutido, o Ensino Híbrido.

Essa modalidade, diferente das aulas genéricas encontradas em diversos sites ou aplicativos, viabiliza um ensino mais personalizado, combinando momentos síncronos (presencial ou encontros virtuais) com momentos assíncronos, muito bem planejados e capazes de despertar no aluno o interesse pelo conhecimento, através da pesquisa e aprofundamento mediado pelo professor, nos encontros presenciais e/ou *on-line*, a depender das questões relacionadas à pandemia.

Nessa perspectiva, surge a SAI - Sala de Aula Invertida que dentro da modalidade de ensino híbrido, propõe uma inversão da prática adotada nas aulas tradicionais, nas quais o professor apresenta o conteúdo, seguido da resolução de exercícios de aplicação e de fixação que devem ser resolvidos pelos alunos fora do espaço escolar. De acordo com Moran (2015), o conteúdo deve ser estudado antecipadamente pelo aluno fora do espaço escolar, sendo direcionado através de tarefas *on-line* organizadas

pelo professor que utiliza videoaulas, áudios, textos, jogos e outros recursos que promovam o conteúdo e motivem os alunos a buscar aprofundamento.

Após esse estudo inicial acontecem os encontros presenciais ou virtuais, para discussão do conteúdo estudado antecipadamente pelo aluno e execução de atividades mais elaboradas, como jogos e problemas reais. Dessa forma, o professor é capaz de melhor organizar e explorar o tempo de sala de aula, pois seus alunos levarão dúvidas que podem ser esclarecidas no momento de interação, assim como contribuir para o aprofundamento do conhecimento estudado.

É impossível repensar o processo de ensino e aprendizagem sem o uso das tecnologias da informação, pois tais tecnologias já habitavam esse processo e paulatinamente ganhavam maior notoriedade e aplicações a cada dia. Assim, a pandemia apenas acelerou a inserção e amplificou sua necessidade. Fato irreversível e que poderá mudar os encontros presenciais pós-pandemia.

Nesse sentido, os Institutos Federais, em particular o IFPA/*Campus* Santarém, já avançavam nessa discussão e aplicações dessas tecnologias da informação. Amplamente divulgada e desenvolvidas nos cursos técnicos, por meio de projetos que buscavam soluções tecnológicas para práticas específicas dessas áreas, mas que precisavam ser abordadas de forma interdisciplinar. Exemplos exitosos, nas áreas de Agropecuária, Edificações e Informática, podem ser encontrados nos anais das jornadas acadêmicas promovidas pelo *Campus*.

Um dos grandes problemas enfrentados pelo *Campus*, no ensino presencial, é a falta de espaço para as atividades de atendimento intraescolar: momento no contraturno do aluno em que ele procura o docente para reforçar o aprendizado e/ou tirar dúvidas sobre a disciplina. O uso das TIC's no ensino remoto, especificamente no que tange aos encontros síncronos, facilita esse acesso ao atendimento intraescolar pois permite encontros virtuais sem a necessidade de ocupar um espaço físico do Instituto.

Então, trilhar um caminho de equilíbrio para essa nova era, em que parte do processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer de forma remota, perpassa pela apropriação das teorias e práticas exitosas dessa modalidade de ensino, além de medidas institucionais que possam organizar e dar segurança institucional aos atores do processo para melhor desenvolver os conceitos específicos sem as amarras tradicionais que privilegiam conteúdo, notas e instrumentos ao invés do processo de formação acadêmica que está além da classificação, buscando envolver e despertar no aluno o senso crítico de um cidadão capaz de contribuir com seu meio social através de estudos e pesquisas.

O professor pode ir além do papel de detentor dos conhecimentos específicos de sua área, para melhor contribuir com uma formação interdisciplinar que valorize, não somente o ensino, mas também a extensão e pesquisa, pois dessa maneira estará contribuindo com a mudança do paradigma que aprisiona o aluno em um universo, no qual é incapaz de propor ações que conduzam a avanços sociais e/ou técnicos firmados em conhecimentos construídos a partir de suas experiências escolares. Com essa mudança de paradigma, esse aluno estará assumindo a posição de ator principal de seu processo formativo.

Diante dessa nova realidade, há uma inversão de papéis onde o aluno torna-se protagonista e a função do professor, na concepção de Moran (2015, p. 24):

(...) é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados.

Ante o exposto, o professor precisa repensar sua prática para além da reprodução do que era desenvolvido de forma presencial. O tempo de aula *on-line* síncrona deve ser otimizado e utilizado para realizar atividades que despertem a criatividade do aluno e que necessitem de interação. Viabilizando a efetivação de uma nova mentalidade para o aluno, na qual seu olhar volta-se às suas ações sobre o seu processo de aprendizagem, ao invés de continuar perpetuamente congelado em direção das ações do professor. (BERGMANN; SAMS, 2018)

Nesse contexto, Veiga (2020) enfatiza o processo metodológico participativo e colaborativo que envolve procedimentos e técnicas diversificadas para promover a participação e aprendizagens colaborativas dos estudantes e docentes, embasado na matriz teórica que privilegia a comunicação dialógica entre professores e estudantes, estudantes com seus pares. Para a autora o uso de metodologia a partir da problematização oportuniza a formação crítica e contextualizada, o desenvolvimento da autonomia acadêmica, favorecendo o protagonismo estudantil no seu processo de construção do conhecimento, além de ser fundamental para a docência construída pelo professor, perspectiva que qualifica a formação humana e profissional.

Diante das possibilidades de atuação na educação profissional, o docente faz opções teóricas e metodológicas que impactam no alcance dos objetivos educacionais e, sobretudo, na formação humana, acadêmica e profissional dos estudantes. Tais escolhas podem reforçar ou desconstruir a dicotomia entre formação técnico profissional e

formação para o exercício crítico, consciente e comprometido com a sociedade e suas demandas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fruto de uma abordagem qualitativa que se configurou na experiência do Instituto Federal do Pará-*Campus* Santarém, essa pesquisa buscou apontar a experiência, desafios e caminhos possíveis para o ensino remoto na Educação Profissional, fundamentada em estudo bibliográfico e nas experiências e observações pessoais recentes dos autores, suscitando reflexões sobre o papel da Educação Profissional na formação humana, integral e emancipatória.

No decorrer desse estudo detectou-se como um desafio à prática docente, a mobilização dos seus conhecimentos e experiências para aplicar em uma situação nova e inesperada sem perder de vista a preocupação com a formação humana, integral e emancipatória, as condições socioeconômicas e as dificuldades enfrentadas pelos discentes e o seu protagonismo no processo formativo.

Na efetivação do ensino nesse novo formato, destacou-se como principais desafios as limitações, especialmente físicas, nas novas formas de interação do docente com o discente, o pouco domínio no uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs), o impacto emocional provocado pela pandemia, o pouco engajamento de alunos nas interações mediadas pela tecnologia e a necessidade de mudanças nas metodologias e formas de avaliação.

Associar a experiência profissional e formativa dos docentes do *Campus* com a revisão de referenciais teóricos capazes de apontar caminhos para superação das dificuldades provocadas pelo cenário pandêmico que envolve a educação, mostrou-se como opção metodológica acertada. Uma vez que oportunizou momentos de reflexão acerca das práticas e concepções pedagógicas norteadoras do processo de ensino e aprendizagem. Postura metodológica que permite vislumbrar possibilidades capazes de promover um processo de ensino e aprendizagem pautado nas dimensões social e humana, para o mundo do trabalho.

Ficou também evidente que o ensino remoto não dá conta de realizar a formação necessária como pretendida na Educação Profissional da Rede Federal de Ensino, mas considerando o caráter provisório do cenário de pandemia, constitui-se em oportunidade de construir e estreitar os laços afetivos, experimentar novas possibilidades de ensino, promover reflexões sobre o contexto socioeconômico do mundo em que vivemos, bem como a necessidade de construirmos novas relações humanas e com o meio ambiente. Assume-se, que as reflexões e problematização dessa temática constituem

um subsídio com potencial de colaborar para a qualidade do processo educativo desenvolvido no interior da Instituição.

Ademais, a necessidade do distanciamento físico que conduziu as instituições ao ensino remoto não pode configurar justificativa para um processo de ensino e aprendizagem que cerceia a criatividade, a individualidade, a curiosidade e, sobretudo, os aspectos emocionais. Estes, componentes fundamentais da pedra filosofal sobre a qual repousa a educação, pois o combustível capaz de impulsionar os diferentes atores da sociedade, na busca de transformações sociais e superação das dificuldades coletivas que demandam ações interdisciplinares, chama-se EMPATIA que aproxima a humanidade, mesmo antes das tecnologias digitais.

Assim, na perspectiva de avanços tecnológicos e políticas públicas que tornem o processo de ensino e aprendizagem remoto mais estável, pesquisas que busquem torná-lo mais humanizado, com processo avaliativo e práticas integradas mais adequadas, configura-se como um grande desafio e possível tema para novos estudos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R.M.L. **Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica:** por uma pedagogia integradora da educação profissional. Trabalho & Educação. Vol. 7. n° 2.mai --/ago, 2008.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem** / tradução Afonso Celso da Cunha Serra. - 1. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 16/99 CNE/CEB**, 1999.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Trad.: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GHANEM, E. **Educação Escolar e Democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRANDISOLI, E; JACOBI, P. R.; MARCHINI, S. **Educação e pandemia:** desafios e perspectivas. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/>>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

HISTÓRICO. Rede Federal, 2016. Disponível em:<<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 12 de outubro de 2020.

MACHADO, L.R.S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n° 1, 2008.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A.

de; MORALES, O. E. T. (Org.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3).

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, É. de; ALMEIDA, L. H. C. **A Educação Híbrida em Tempos de Pandemia**: Algumas Considerações. Santa Maria: UFSM, 2020. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

PEREIRA, M. J. A.; MADUREIRA, N. L. V.; SILVA, E. A. P. da. **O ensino remoto**: condições e contradições sobre a aprendizagem e o trabalho dos professores da educação básica. In: SOUSA, Raimundo; QUEIROZ, L. M. G. **Educação Pública na pandemia do coronavírus**. Curitiba: CRV, 2020.

SANTANA, C. L. S. ; SALES, K. M. B. **Aula em casa**: Educação, Tecnologias Digitais e Pandemia COVID-19. Revista Interfaces Científicas, Aracaju, V.10, N.1, p. 75-92, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCUISATO, D. A. S. **Mídias na educação**: uma proposta de potencialização e dinamização na prática docente com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2500-8.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. **Docência na educação superior**: problematizadora e tecnocientífica. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 20, n. 65, p. 580-607, abr./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26675>>. Acesso em: 22 out. 2020.

VIANA, M. L. D. **A relação entre teoria e prática**: afinal, qual o lugar da prática na formação de professores? In: SANTOS, C. F. dos (Org.). Crítica ao esvaziamento da educação escolar. Salvador: EDUNEB, 2013.



CAPÍTULO 6

**POR ENTRE A REALIDADE E AS
POSSIBILIDADES NARRADAS POR
PROFESSORES EM FORMAÇÃO: EM TELA,
O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

*BETWEEN THE REALITY AND THE
POSSIBILITIES NARRATED BY TEACHERS IN
TRAINING: ON THE SCENE, REMOTE TEACHING
IN TIMES OF PANDEMIC*

Sebastião Rodrigues-Moura¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.6

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4254-6960>. E-mail: sebastiao.moura@ifpa.edu.br

RESUMO

O ensino remoto em tempos de pandemia tem repercutido no cenário educacional da formação de professores apontando para novas histórias. Do exposto, nesta investigação analiso elementos, em termos formativos, da realidade sobre o ensino remoto e as possibilidades de formação professores em tempos de pandemia. Assumo a pesquisa qualitativa, na modalidade da Pesquisa Narrativa, como método de investigação e fenômeno a ser investigado. Cinco professores participaram de uma entrevista, cujo texto de campo serviu como material empírico tratado à luz da Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam para realidades (in)esperadas de histórias vividas, por meio de desafios e implicações na formação de professores, além de possibilidades (im)previstas com (trans)formações anunciadas frente ao ensino remoto para novos tempos. Concluo que a riqueza de detalhes no ensino remoto trouxe reflexões (e reflexos) que modificaram o espaço-tempo de professores em formação, deixando marcas, traços e aprendizagem para (re)pensar a própria prática.

Palavras-chave: Ensino remoto. Formação de professores. Narrativas.

ABSTRACT

Remote education in times of pandemic has had an impact on the educational scenario of teacher training, pointing to new stories. From the above, in this investigation I analyze elements, in formative terms, of the reality about remote education and the possibilities of teacher training in times of pandemic. I assume qualitative research, in the form of Narrative Research, as an investigation method and phenomenon to be investigated. Five teachers participated in an interview, whose field text served as empirical material treated in the light of the Discursive Textual Analysis. The results point to (un)expected realities of lived stories, through challenges and implications for teacher training, as well as foreseen (im)possibilities with (trans)formations announced in the face of remote teaching for new times. I conclude that the wealth of details in remote teaching brought reflections (and reflexes) that modified the space-time of teachers in training, leaving marks, traces and learning to (re)think their own practice.

Keywords: Remote teaching. Teacher training. Narratives.

1 À GUIA DE INTRODUÇÃO

Antes de iniciar estas reflexões sobre o ensino remoto em tempos de pandemia, a marca sobre o espaço-tempo fica registrada neste cenário como um imaginário que desvela de um lado, professores em formação, e do outro, um professor que ensina, estuda e é pesquisador. Trata-se de um convite a uma imersão na paisagem que estamos perpassando na educação brasileira que requer reflexões (e reflexões) e nos lançam no

olhar e na escuta do outro, ao narrar suas experiências e tecer a sua própria história de vida.

O ensino remoto tem repercutido em todos os níveis de ensino, haja vista que as instituições não tinham se planejado para esta imersão em ambiente formativo, mesmo que as discussões teóricas e epistemológicas já venham sendo feitas há muito tempo pela academia. As tecnologias digitais ainda não dão conta de atender a mediação pedagógica, se do outro lado da tela há sujeitos que não conseguem acompanhar as atividades remotas em função de várias situações, principalmente em termos de elementos socioeconômicos.

Diante do cenário da pandemia, o ensino remoto ganhou espaço nos periódicos e livros especializados, pouco ainda chega intensamente na mídia para que possamos enxergar como os professores em formação das demais regiões brasileiras, em suas diversidades e desigualdades socioeconômicas, narram e contam suas histórias. Aqui neste capítulo, debruço-me sobre a realidade de cinco professores em formação, de áreas de conhecimento diferentes, ao (re)contar as suas situações em cursos de licenciaturas em instituições públicas, frente aos desafios e às implicações que estão tomando o novo pensar de si e da sua futura ação docente.

Alinhado a essas reflexões que pauto esta investigação em buscar indícios ou possíveis respostas para a questão: *em que termos formativos professores em formação narram a realidade de suas experiências frente aos desafios em tempos de ensino remoto?* Pautado nesse questionamento, ativo a bússola que guia meus caminhos sobre o trilhar nos referenciais teórico-metodológicos que me conduzem à compreensão das narrativas e projetam a argumentação sobre o meu olhar qualitativo.

Percorrer as narrativas dos professores em formação me fazem assumir a postura de compreender suas histórias sem julgamentos, apenas como forma de discuti-las argumentativamente para que outros professores, nas mesmas condições, possam se encontrar e entender o que pensam e o que querem após esse momento. Dessa forma, o objetivo desta investigação volta-se para *analisar elementos, em termos formativos, da realidade sobre o ensino remoto e as possibilidades de formação de professores em tempos de pandemia.*

Assumo a postura de professor e pesquisador qualitativo-narrativo para garantir a fidedignidade das narrativas, por entre tensões e prospecções, a fim de compreender o outro, a sua história e olhar reflexivamente para com a prática pedagógica ainda em constituição no curso de licenciatura. Volver-se neste cenário enriquece os horizontes para os professores em formação e amplia a forma de (re)pensar os planejamentos de professores formadores, em diversas instituições brasileiras.

É preciso ir além das reflexões teóricas e agora se debruçar sobre as concepções práticas que são necessárias diante das ações emergentes de formação de professores para que consigamos compreender a tessitura de elementos que envolvem as narrativas e ganham destaque nos cenários do ensino remoto. Para além dos olhar sobre as narrativas, este capítulo é um chamamento para olhar as histórias de vida de professores em formação com base em sentimentos, dúvidas, histórias vividas, realidades (in)esperadas, possibilidades (im)previstas e (trans)formações anunciadas.

2 UM TRILHAR SOBRE ESTA PESQUISA: ANUNCIANDO AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Ao adentrar no cenário dessa realidade que adoto como objeto para a esta investigação, busco por entre alguns caminhos da formação de professores, conhecer como os espaços tem se modificado para atender as demandas dos cursos de licenciatura, ora de acadêmicos que estavam para concluir o curso ora por aqueles que tinham acabado de chegar no curso. Nesse sentido, tomo como postura buscar uma aproximação com essa realidade que, há pouco tempo, ainda era tida como uma realidade distante e, subitamente, as instituições se enxergam em um meio ainda pouco explorado, em termos práticos.

É nesse viés de conceber este cenário da investigação que a *pesquisa qualitativa* (DESLAURIERS, 1991; DESLAURIERS e KÉRISIT, 2010) ganha ênfase nesta narrativa por facilitar a minha compreensão com maior aprofundamento e permitir que eu possa me familiarizar com um tema em voga em todas as instituições brasileiras. Certamente, este panorama emerge como um elemento que, apesar de já ter muitas discussões teóricas na academia, a prática ainda parecia longe de vir a acontecer.

A pesquisa qualitativa enreda este espaço para permitir as múltiplas compreensões, sentidos e confluências que são necessárias para que a imersão na investigação ganhe significados na complexidade do ensino remoto em tempos de pandemia. Mais do que dados, os elementos aqui analisados são sentimentos e percepções que refletem em um prisma, difratando em múltiplos olhares e novos horizontes de como o ensino tem ganhado nosso perfil e requer uma sensibilidade no olhar. Ao compreender a realidade também complexa, as narrativas que surgem também são repletas de informações que, sensivelmente, vão ganhando forma, coesão e apontamentos a partir das vivências dos colaboradores.

Esse movimento de chegar em uma paisagem que também é o que vivencio, incide um olhar sobre o outro, sobre a forma como estão passando, minimizando as causas-efeitos da pesquisa, que ao mesmo tempo que me aproximo, também me afasto para compreender e analisar os múltiplos olhares que as narrativas exprimem. Deste

modo, assumir a *Pesquisa Narrativa* (CLANDININ e CONNELLY, 2015), faz como que eu possa, por meio de tensões e sensações, tecer um olhar argumentativo acerca dos horizontes que confluem para o cenário educacional brasileiro.

Não se trata, portanto, somente de observações, mas de como os sujeitos se expressam e expõem suas opiniões, sentimentos e angústias acerca de como vivenciam este cenário no seu processo formativo e lhes atribuirão novos paradigmas e referenciais para a prática profissional. Nesse sentido, ao assumir a Pesquisa Narrativa como método de investigação e fenômeno a ser investigado, apropriando-me do uso de entrevistada, também por meio remoto, diante das possibilidades atuais existentes, a fim de obter textos de campo e transformá-los em textos de pesquisa.

O material empírico resulta desta entrevista com cinco colaboradores, para os quais descrevo com nomes fictícios, a fim de preservar a sua identidade, manter o sigilo e a ética na pesquisa. Tendo aceitado a participar voluntariamente do diálogo, expressei a seguir um pequeno resumo de suas biografias:

- *Ane*: cursa licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e havia ingressado neste ano na licenciatura. Afastou-se da instituição e passou mais de seis meses sem aula, retornando há pouco tempo por meio de aulas remotas;

- *Alisson*: situação similar ao de Ane, porém cursa licenciatura em Física e retornou com aulas remotas recentemente;

- *Ricardo*: estava no sexto período do curso de licenciatura em Ciências Naturais e abruptamente teve que parar suas aulas em função da pandemia, com retorno gradual há poucos meses, por meio remoto;

- *Marcos*: cursa licenciatura em História e estava no quarto período do curso. Suas atividades acadêmicas retornaram gradualmente há poucas semanas e encontra-se tendo formação por meio remoto;

- *Pedro*: estava no penúltimo semestre do curso de Licenciatura em Física e teve que parar a maioria das atividades do curso, em função de muitas disciplinas serem realizadas em laboratório, o que inviabilizou a continuidade. Está fazendo atividades obrigatórias da formação que podem ser feitas e mediadas pelo ensino remoto.

Os cinco sujeitos são de universidades públicas da região Norte do Brasil, especificamente do estado do Pará, onde as desigualdades socioeconômicas da população são muito diferentes das demais regiões brasileiras, o que denota a sua peculiaridade para esta pesquisa, mas que apresenta similitudes com outros espaços formativos e contextos brasileiros. Destaca-se, por sua vez, uma tessitura do que, a nível regional,

converge para várias realidades que estão acontecendo mundo afora, sobretudo com a população com menos poder aquisitivo para acompanhar as atividades remotas, com uso de *internet* que supra as demandas.

Dessas narrativas dos colaboradores, o texto de campo foi analisado cautelosamente por meio da busca de elementos comuns que pudessem ser agrupados em unidades de significados, tendo como base a relação entre eles e seus entrecruzamentos. Assim, ao optar pelo uso da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2011), a pesquisa ganha robustez no tratamento das informações e, das unidades que foram surgindo, agrupei em duas categorias amplas que apontam para sentidos mais expressivos da pesquisa.

Termos como “dificuldades”, “realidade”, “possibilidades”, “acesso”, “situação inesperada”, “decisões”, “novos tempos”, por exemplo, possibilitaram rearranjar essas duas dimensões das categorias que puderam me lançar para outros parâmetros da pesquisa, ao ver a necessidade de discutir dois pontos importantes frente à temática: a realidade e as possibilidades formativas. Nessa perspectiva, apropriei-me dessas dimensões que, do ponto de vista do materialismo histórico-dialético (CHEPTULIN, 2004), abrange o campo para compreender a realidade, uma objetividade do que está acontecendo no momento da formação desses professores, e lança um olhar para as possibilidades formativas, como situações que poderão a vir a se tornar realidades, com múltiplas inter-relações e significados.

3 POR ENTRE A REALIDADE E AS POSSIBILIDADES: DISCUTINDO OS RESULTADOS DA PESQUISA

Diante dos textos de pesquisa que emergem, a partir deste momento, debruço-me nas duas dimensões que foram categorizadas, assim constituindo dois eixos analíticos, como são discriminados:

i) Histórias vividas, realidades (in)esperadas: desafios e implicações na formação de professores

Apesar de ter muitos cursos de licenciatura no Brasil no formato de programas que atendem grupos sociais e pessoas que não conseguem fazer cursos presenciais, o ensino a distância já era um contexto recorrente na formação de professores, porém encontrar-se em uma situação em que todos os cursos sentem a necessidade de parar suas atividades e começar uma nova estruturação para o ensino remoto, parece ter sido o estopim de uma nova era para a formação de professores nos cursos.

Todavia, temos um discurso fortemente estabelecido nas relações entre ensino e o uso de tecnologias, porém sempre estivemos no campo teórico e de reflexões,

sem sequer imaginar um abrupto momento em que todas as atividades devem ser desenvolvidas em um campo virtual e as instituições (e os acadêmicos) não estavam preparados, por situações diversas. Emerge neste cenário, um maior alargamento nas desigualdades sociopolíticas no Brasil e configura-se o cenário do ensino remoto que estamos passando hoje, diante da pandemia.

É nesse sentido, que trago em primeiros termos da discussão uma preocupação que ganha escala quando histórias e sonhos parecem ter sido interrompidos, quando

[...] vi o tempo segurar a minha história por um período que ainda desconheço. Se eu fosse verificar hoje, eu estaria fazendo os ajustes finais para a conclusão do meu curso e estaria, certamente, procurando uma vaga para começar a vida de professor. Porém, não vejo quando, local ou tempo que poderá me dá uma resposta tão segura desse retorno presencial e da conquista desse sonho que tanto luto. (PEDRO)

Esta situação que acontece com Pedro, também está acontecendo com vários acadêmicos, devido ter que interromperem momentos de sua história acadêmica, por não poder dar continuidade aos estudos. Isso se deu pelo fato de muitas instituições não estarem preparadas para prosseguir com as atividades e, além disso, de nada adiantaria continuar as atividades se os alunos não pudessem acompanhar as formações. Nesse sentido, Ane relata que

a minha questão foi mais voltada pela dificuldade de poder acompanhar as atividades acadêmicas, mesmo eu tendo iniciado o meu curso, me senti frustrada, mas levantei a cabeça e preciso seguir na busca dos meus ideais (ANE)

É nesse cenário que Alisson aponta também a sua dificuldade em poder seguir seus estudos de modo remoto,

Eu tinha ingressado no curso, mas tive que retornar para a casa dos meus pais. Aqui até que tem internet, mas não segura os vídeos, imagina se fosse pra eu acompanhar as aulas online. Vejo que o ensino remoto poderia até está acontecendo, mas as minhas dificuldades seriam maiores em prosseguir, podendo acontecer reprovações (ALISSON)

Trata de um campo muito amplo que não envolve apenas o imaginário de como as aulas remotas poderiam se estruturar, pois as condições sociais e econômicas de cada sujeito refletem diretamente em como as instituições podem e/ou devem fazer o acompanhamento de suas ações. Nesses termos, a tão discutida tríade da relação entre acesso, permanência e êxito nesses cursos de licenciatura poderia ser revista, mas que dependeria de políticas públicas eficazes que pudessem atender alunos de todas as camadas sociais.

Não se trata somente de estruturar as ações de assistência estudantil das instituições, pois a realidade que está fluindo com os professores em formação toma escala macrossocial e requer diálogos, emendas e novos paradigmas para a efetividade das

relações políticas entre as instituições e a sociedade. É nesse sentido que trago as narrativas contadas por Pedro, ao destacar que

Eu já recebo auxílio estudantil há algum tempo, mas a situações da paralisação das aulas não conseguem ser atendidas porque as necessidades são muitas e preciso filtrar aquela mais necessária. [...] Um problema do meu curso também, que foi decisão da turma, foi pelo fato de agora nesse último ano teríamos disciplinas específicas e, fazer de forma remota, não seria tão lucrativo para a nossa aprendizagem. Optamos por esperar um pouco mais e ganhar lá mais na frente (PEDRO)

Como já venho mencionando ao longo do texto, não é somente uma questão de ter aula presencial ou remota, é uma questão complexa por envolver cenários e contextos diversificados. Não há como as instituições pensarem na formação dos professores somente pela necessidade da continuidade dos estudos, pois as necessidades são emergentes, mas a qualidade na formação é mais crucial para este momento.

Não se trata em formar para formar, é necessário rever os conceitos da formação para um mundo mais amplo, de estudos presenciais e remotos, para os quais os professores possam mediar e saber dialogar com essas interfaces, a qualquer momento. A instrumentalização para a docência requer outros olhares porque planejar uma disciplina que sempre foi pensada para ser presencial não pode acontecer rapidamente para que seja executada de modo remoto.

Há limites que precisam ser (re)pensados nesta instrumentalização para que não possam vir a acontecer situações descabidas na formação dos professores e em suas práticas. Ane destaca que

Eu não tinha pensando nessa paralisação. Quando eu assistia na televisão sobre essa pandemia fora do Brasil, achava que era coisa de outro mundo, mas eu não imaginava que logo chegaria aqui. Não estávamos preparados, de fato e afetou meu curso (ANE)

É nesse sentido que

Nos encontramos em uma situação inesperada porque tudo o que estava acontecendo fugia dos nossos olhos. Nós não temos a ideia de como o mundo é somente um passo, porque o que estava acontecendo em outro continente rapidamente se alastrou e chegou no Brasil. É um olhar para além das nossas fronteiras. Estamos num mundo globalizado e as fronteiras estão muito próximas que fogem do nosso olhar. [...] Isso abalou todos. Na minha universidade paramos por completo, eu não voltei para a casa da minha mãe com medo de poder estar infectado. Não sei! Mas esse medo estava comigo. Fiquei aqui na cidade onde estudo e tentei continuar meus estudos sozinho, mas tinha dias que não fluía, o psicológico não ajudava. Era uma situação de impotência e incertezas (MARCOS)

O olhar sobre a formação que estavam vivenciando, Ane e Marcos, mesmo em momentos distintos dos cursos (e também diferentes) não estava previsto na agenda de ninguém, por parecer algo que não chegaria com força ao Brasil. Mesmo Ane estando no início do curso e Marcos já ter tido mais experiência formativa, as instituições

não não estavam preparadas para esta realidade, pois os contextos são diversos e com multiplicidades do que temos a superar.

Nesse sentido, que Magali Aparecida Silvestre, professora da Universidade Federal de São Paulo, em entrevista, destaca que

De cara, a escola já está prejudicada porque ela não tem acesso a todos os seus estudantes. Muitas vezes existe só um celular em casa e ele não será usado para o ensino remoto. Já há um prejuízo do papel efetivo da escola, do conhecimento escolar a ser desenvolvido, a ser aprendido. (CERICATO e SILVA, 2020, p. 8)

Somam-se prejuízos e necessidades para as instituições e para a formação de professores (abro parênteses que isso acontece em todos os níveis educacionais), haja vista que a realidade enfrentada parece ainda não dar conta das atividades que suscitam novos olhares para a educação. Apesar de uma situação turbulenta, faço um adentro em assegurar que este período parece ter vindo em um momento certo e necessário para se enxergar o quão o papel do professor já foi desvalorizado e agora conseguimos ter uma maior certeza que nada substitui a figura do professor em sala de aula, pisando no chão da escola.

Não quero aqui tecer informações descontraídas ou tão pessoais, mas o que ponho em xeque a partir da fala dos professores que estão vivenciando uma mesma realidade me prospecta a enxergar os novos olhares que a formação docente deve estar balizada. Aponto para uma nova face em que a prática pedagógica dos professores formadores desses professores devem refletir sobre os anseios, motivações e planos para estabelecer novas relações com as necessidades da sociedade.

Apesar de tímidas falas e narrativas precisas, o foco não é legitimar nenhuma delas, pois não cabe nos referenciais teórico-metodológicos que assumo, mas compreender a experiência e as realidades vividas. É nesse patamar de argumentação que as falas vão se articulando e ganhando tessitura ao que o objetivo da pesquisa propõe, desde as motivações iniciais, como premissa de que pelas lentes que ponho sobre meus olhos lançam reflexões sobre o ensino remoto e a formação de professores.

Aproximando-se destes elementos, me debruço sobre o que Ricardo nos anuncia ao destacar que

Eu estava em grupo de pesquisa e fazendo atividades de extensão desde o ano passado. Estava bem encaminhado, mas nem essas atividades puderam continuar. Já reunimos os dois grupos para discutir algumas coisas sobre as atividades, mas as atividades não avançam porque precisamos ir a campo, buscar informações físicas, sentir o cheiro da sociedade e obter os elementos que precisamos e isto não está funcionando. Eu estudo em casa, mas a necessidade de estar interagindo com os professores e com a turma, além das outras atividades estão me desmotivando. É outra realidade! Estou tentando me acostumar com isso (RICARDO)

É nesse sentimento de que todos os elementos da formação dos professores nas instituições ficaram no tempo que estavam. Ao olhar também para os formadores desses professores, Rondini, Pedro e Duarte (2020) mostram que

a pandemia afeta estudantes e professores, de modo que todos estão sofrendo modificações e interrupções em suas vidas, durante o período de isolamento social. Portanto, é preciso compreensão de ambos os lados, pois todos estão passando por momentos atípicos e de adaptação. (p. 48)

Concordo com os autores supramencionados quando destacam essas mudanças na postura da prática pedagógica em tempos de pandemia, sobretudo ao tratar de um tempo com duas faces que devem ser analisadas e não podem ter seus focos direcionados a outro meio que mais interessa: a formação. Nesse sentido, olhar tanto para os professores em formação como para os formadores desses professores requer uma grande sensibilidade ao se deter sobre o papel de cada um no cenário educacional.

Amplio a lente deste olhar para questões relacionadas à empatia e à flexibilização das atividades, pois todas estão inseridas em um cenário que está exigindo um trabalho exaustivo e ofegante para conseguir atender as necessidades formativas, nas quais

Eu me vejo com pouco rendimento por que tem dias que não tenho motivação algum na hora de estudar. Está exigindo muito de mim e tem horas que não tenho energia nem para aguentar as leituras. Quanto mais para fazer os exercícios e atividades de cada disciplina. Tem horas que eu queria mais tempo, mas o tempo não parece não me dá o que peço. Na verdade, o momento está exigindo muito. Preciso acompanhar. (ANE)

Nesse alinhamento,

Comecei a fazer umas disciplinas específicas do curso e tem muito cálculo. Fica muito difícil pra eu conseguir acompanhar. Tem assuntos que não vi no ensino médio e agora requer outros conhecimentos, mais amplos e mais específicos, porém eu preciso lutar. Não vou enfraquecer, não! (ALISSON)

Percebo na narrativa de Ane e Alisson duas realidades que, mesmo em cursos distintos, exige a mesma aplicabilidade e dedicação para com os estudos. Isso resgata o fato da interação e do olhar de um professor em sala de aula, pois o ambiente virtual está deixando os professores cada vez mais exaustos e pouco tempo se consegue fora desses ambientes, não planejados, e a sistemática de acompanhamento da aprendizagem exige mais tempo também do professor formador no atendimento das especificidades de cada acadêmico.

Não obstante, aponto que tais elementos que destacam essas histórias vividas possuem abordagens comuns para a formação de professores, anunciando (trans)formações que ainda não estão sendo discutidas com profundidade, pois o maior esforço ainda está voltado para cumprir os programas formativos. Trata-se de uma pauta que

as reflexões acadêmicas devem fomentar muito além dos que ainda estamos vivendo, pois são ações que irão marcar profundamente as relações da formação docente.

Elementos narrados aqui parecem ainda não dar conta de como o ensino remoto vai reagir para os novos tempos da formação de professores. Há a necessidade de que todos ainda possam se debruçar sobre as variadas manifestações, histórias de vida e formação de cada professor, de cada sujeito, para a compreensão da completude de ações pedagógicas, metodológicas e epistemológicas de como a prática vai reagir. O ensino remoto é apenas uma das saídas de como o ensino presencial está sendo estruturado, mas não podemos adotar como único, pois as variáveis formativas são amplas e complexas, o que as atividades remotas não têm respostas sequer apontam para caminhos possíveis e eficazes da formação, em termos humanísticos e científicos, gerando desafios e implicações para o ensino e a aprendizagem.

ii) Possibilidades (im)previstas, (trans)formações anunciadas: o ensino remoto para novos tempos

Ao compreender as múltiplas realidades dos colaboradores desta investigação, saltam aos olhos o que parece ser senso da docência, pois ao mesmo tempo em que adentro neste cenário como pesquisador, também sou professor formador de professores, o que requer um olhar aguçado, fazendo com que eu me aproxime das narrativas, mas afastando-me para compreender as tensões e as histórias de vida. É nesse sentido que recuo para que não haja um esvaziamento ou sentimento mais pessoal sobre o que pesquiso e o que vivo, mas voltar essa relação tanto instrospectada em mim assim como nas narrativas.

Esse movimento de ir e vir nas narrativas me coloca em uma posição privilegiada para extrospectar o que os professores em formação relatam e contam, permitindo uma imersão no ambiente da formação e agora vendo possibilidades que por ventura não estavam previstas nas instituições. Vejo que o discurso sobre o uso de tecnologias digitais era frequente e muito forte no ensino, mas que esses elementos não suprem o momento atual da pandemia, pois não confere equidade ao acadêmico que tenha menos necessidade social e financeira que outro que possa ter.

Mas é preciso se projetar, mesmo diante das necessidades que estamos vivenciando, como meio de compreender a nossa prática e anunciar as (trans)formações para com a prática pedagógica. Entrando nesse olhar, Alisson relata que

Eu espero que além das aulas remotas, quando as aulas presenciais voltarem a gente seja formado para esses tempos também. Assim espero, porque ora ou outra estaremos precisando buscar alternativas para ensinar e aprender em outros ambientes (ALISSON)

Marcos e Pedro também assumem essa narrativa, ao destacar que

Eu sempre me via em vários cenários atuando como professor, mas nunca quis ou me coloquei como um professor de aulas virtuais, por não sentir rendimento na prática. Mas talvez eu precise amadurecer essa visão (MARCOS)

Eu precisei me reinventar porque eu tinha pensando um tema para o meu TCC e agora estou escrevendo outras coisas. Não é o meu foco propriamente dito, mas eu preciso alavancar essa motivação em não parar. A grande possibilidade que eu vejo disso tudo é a necessidade de se que nós professores sempre vamos nos reinventar como professores e diante das nossas práticas. Não acho que estamos perdendo, mas é uma visão que tenho agora. Já me senti desanimado com isso tudo, porém eu vejo que preciso tirar forças para sentir que no final do túnel a luz emitida é sempre a mais bela e que terá muitos frutos. É preciso refletir, mas eu ainda não sou a pessoa mais certa para falar sobre isso. Creio que a necessidade vai surgindo e a gente vai mudando a nossa postura de dar aula. (PEDRO)

São sensações, sentimentos e (des)motivações que se lançam numa projeção do amanhã. A maioria deles menciona esses detalhes como elementos que possam mudar esse pensamento de que tudo parece ter acabado, mas que as potencialidades formativas vão se reinventando e anunciando novas possibilidades para que a narrativa crie corpo, tenha na sociedade um modelo a ser balizado com transformações que ocorram como motivo de superação, a todo momento.

Vejo uma necessidade de politização da formação de professores em tempos remotos, pois as políticas públicas exigem de cada sujeito um posicionamento para que possam se concretizar. Precisamos lutar (e relutar) por condições de equidade social e de acesso, principalmente em tempos difíceis. Essa luta vai além das lutas de classes ou de poder, pois o movimento que temos em um país democrático deve garantir o mínimo das nossas necessidades formativas e estabelecer relações que possam ser eficazes no enfrentamento de todos os desafios que possam vir.

Ane nos destaca

São novos tempos e eu não estava vendo a frente dos meus olhos. A gente não espera. Mas eu sinto que vou sair mais forte do meu curso e espero que os professores mostrem novas posturas e olhares diversificados para que a gente seja mais bem formada e estar preparado para essas situações. Eu não posso esperar da minha universidade que a gente passe por esse momento e saia da formação como se nada tivesse acontecido. (ANE)

Esse sentimento também é expresso por Ricardo ao anunciar que

Mesmo eu não estando fazendo as outras atividades além do ensino, eu espero que apareçam outras possibilidades, pois eu já compreendo a universidade com um leque de formação tão amplo que só aprender por aprender não combina. Eu preciso fazer pesquisa, extensão... eu preciso mudar meus pensamentos sobre o que é ensinar e ainda estou esperando até eu sair do meu curso. (RICARDO)

Trata-se de um olhar de prospecção para com o ambiente e o cenário que estão vivenciando, o que destaco como transformações que são anunciadas para o ensino remoto em novos tempos. A formação de professores é o cenário ideal para se discutir

esses elementos, pois vemos perfis que irão atuar em todos os níveis e isso requer uma verticalização no olhar formativo, uma vez que não há um único olhar, mas um olhar de tecer numa unidade a perspectiva universal.

É preciso formar os professores para novos tempos, novos cenários e novas perspectivas em que a motivação e o engajamento sejam essenciais nessa base, alicerçando as possibilidades e os lançando para adiante. É preciso movimentar-se sobre como a educação era feita ontem, como estamos fazendo hoje com o ensino remoto e apontar para o fazer amanhã em novos tempos.

Há uma necessidade de adentrar em uma perspectiva do que tenho discutido sobre professor colaborativo (RODRIGUES-MOURA e GONÇALVES, 2020) para que se compreenda o nosso papel docente com o objetivo único da aprendizagem dos alunos. Essa relação é tão forte que o conhecimento vai se constituindo nesse cenário, ganhando forma e entrecruzamentos que são necessários para (re)pensar a formação de professores, em todas as áreas de conhecimento e para todos os níveis de ensino.

O professor do hoje deve se prospectar no aluno, pois concordo com Freire (1996) ao destacar que “não há docência sem discência” (p. 12), haja vista que a relação entre ambos é mútua, deve ser (re)pensada e planejada a todo momento para que a aprendizagem tenha bons resultados. Nesse sentido,

Eu vejo que se não tivesse passando por esse momento, das decisões que estamos tomando de isolamento social e de ensino remoto, não iríamos conseguir enxergar o que os alunos precisam. Hoje me vejo como aluno, mas também na pele de um professor. Tento me enxergar como um ser com esses dois papéis, mas preciso amadurecer essas ideias e pensamentos porque o amanhã não sei ainda como será (ANE)

Este posicionamento também é percebido na fala de Pedro, ao narrar que

A minha turma tomou um decisão de não ter aula agora, por causa das disciplinas específicas. Se fossem as disciplinas pedagógicas do curso talvez estaríamos em sala definitivamente... virtual, claro! Mas eu deixo isso muito claro na minha mente, pois sei que equilibrar os dois conhecimentos são muito importantes para que a nossa atividade docente não se perca somente no que achamos que é dar aula. (PEDRO)

São posicionamentos como este de Pedro que devem ser tidos como base na formação dos professores também. Não há conhecimento mais importante do que outro, deve haver um equilíbrio para que o professor saiba mediar pedagogicamente como assume o conhecimento e possa lidar com as aventuras e diversidades em sala de aula, seja na forma presencial ou virtual ou em outros tempos. É preciso uma reinvenção sobre si, mas é necessário deixar essa visão muito clara para os professores em formação para que, em tempos distintos, as suas práticas tenham objetivos voltados prioritariamente à aprendizagem.

São novos tempos. São possibilidades que não estavam nas nossas agendas, apesar de um discurso intenso na formação de professores em âmbito acadêmico e na formação continuada que daqui a algum tempo ainda estaremos lendo esses textos, essas narrativas que compõem uma parte mais ampla da discussão e talvez ainda não tenhamos respostas tão seguras sobre como agir e atuar na docência em tempos remotos. O reinventar de si mesmo aponta para nossas possibilidades, mas não firma em assertivas ou pautas fechadas e engessadas, pois a escola é um espaço social e requer um olhar dia a dia, como forma de conhecimento e apropriação de saberes, inclusive na formação de professores.

4 PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS

A partir dos dados discutidos, teço algumas considerações por mim aqui assumidas como (in)conclusivas por dois motivos: o primeiro por resgatar um momento tão atual que ainda estamos imersos e qualquer conclusão aqui apontada pode ser ainda muito precipitada e, o segundo, pelo fato de os meus referenciais teórico-metodológicos não considerarem a busca com uma legitimação de narrativas, mas a sua compreensão. É nesse sentido que volto meus olhares pela busca de apontamentos que justificam-se em cada posicionamento sobre os dados que se revelaram nos textos de pesquisa e agora se consolidam como estruturas mais complexas.

A realidade vivida pelos professores em formação vai além de razões e sentimentos que se exprimem ao narrar a situação de cada um, as suas peculiaridades e os sentimentos experienciados como forma de amadurecimento e (auto)formação de suas ideias sobre o ser professor. Mesmo diante de dificuldades, há nas entrelinhas elementos que se configuram como a busca por motivação e congruências para ser professor, mesmo considerando cenários multiversos e o ensino remoto que ainda não consegue chegar a todos os estudantes e professores em formação no Brasil, em função das desigualdades socioeconômicas.

Mesmo diante destes desafios que estão sendo vividos e aqui recontados, há uma necessidade emergente que exige dos professores em formação um olhar para novos tempos, haja vista que estes não devem perpassar esse momento e deixar de tirar proveito desta teia tão complexa e robusta de elementos didático-pedagógicos que anunciam posicionamentos do ser professor, ao (re)pensar sobre a própria prática. A reflexão contínua deve ser instrumento para fortalecimento e munição de como os professores em formação devem alicerçar a práxis pedagógica, sob um olhar metodológico e epistemológico.

Anunciar possibilidades formativas exigiu narrativas de quem está em formação, atreladas ao diálogo com quem já vive essa experiência, para o meu eu também buscar

uma imersão neste cenário. São múltiplos olhares que se juntam, se aproximam e se afastam para contextualizar, justificar os que estamos pensando e o que queremos para a formação de professores diante do atual contexto do ensino remoto, como possibilidade de enriquecer o leque formativo e compreender a complexidade da formação para a docência.

Cabe frisar nesse pequeno espaço que dedico essas narrativas por mim argumentadas que se trata de apenas um imaginário de professores em formação, mas que representa uma completude do que outros também estão vivenciando no Brasil, dando robustez às pretensões desta investigação, sendo consolidada com as premissas de suas histórias de vida e de formação. Eu poderia escrever bastante sobre essas experiências, de modo a transcender o nosso olhar sobre ensino remoto e a formação de professores, porém o que aqui apresento atende com sua completude ao objetivo e as motivações iniciais apresentadas.

Estamos vivendo tempos novos que requerem mudanças na postura tanto dos professores formadores e dos professores em formação, com um olhar único que é a aprendizagem, vislumbrando elementos que se constituem em um cenário com incógnitas, sentimentos, frustrações, dificuldades e prospecções para a docência. Poucos são os teóricos que trago sobre a temática, pois mesmo que eu pudesse enriquecer com outros autores, senti a necessidade de usar os mais recorrentes e que atendessem a necessidade do pensamento aqui expresso, mantendo-se a coerência nos argumentos.

Não há como perder essa riqueza de detalhes que estão a nossa frente, em um movimento de ir e vir, com (in)certezas e (im)possibilidades que conseguem ampliar tais reflexões. Portanto, vou ao encontro do narrar ecoado por professores em formação como perspectivas para suscitar novos pensamentos, outras visões de mundo e reflexões que possam ter na docência a superação e na aprendizagem o objeto de motivação, em tempos difíceis, em tempos remotos.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: Categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

CERICATO, Itale Luciane; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Educação e formação em tempos e cenários de pandemia: entrevista com Magali Aparecida Silvestre. Revista OLHARES, v. 8, n. 2, p. 3-14, 2020. Disponível em <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10700/7885>>. Acesso: 20 out. 2020.

DESLAURIERS Jean-Pierre. **Recherche qualitative: guide pratique**. Québec (Ca): McGrawHill, Éditeurs, 1991

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michéle. O delineamento de pesquisa qualitativa. IN: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX; Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4.ed. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 127-53. 464p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

RODRIGUES-MOURA, Sebastião; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Constituição do conhecimento científico e currículo prescrito: saberes integrados para a formação de jovens e adultos no contexto amazônico. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n.7, p. 231-241, 2020. Disponível em <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2612>>. Acesso: 19 out. 2020.

RONDINI, Carina Alexandre; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Claudia dos Santos. Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

CAPÍTULO 7

O PROFESSOR NO ENSINO REMOTO E SUAS NOVAS ATRIBUIÇÕES

THE TEACHER IN REMOTE TEACHING AND ITS NEW ATTRIBUTIONS

Marlon Pereira Farias¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.7

¹ Instituto Federal do Maranhão - marlon.farias@ifma.edu.br

RESUMO

Com a implementação do ensino remoto em decorrência das medidas de distanciamento social adotadas como meio de prevenir a propagação do novo corona vírus COVID 19, obrigou a grande maioria das instituições de ensino no Brasil e no mundo a trabalhar as suas aulas que antes eram presenciais em um formato online. Com isso, muito professores compartilharam suas dificuldades, em especial, o aumento das suas atividades e conseqüentemente, da sua jornada de trabalho. O presente trabalho buscou realizar uma análise de forma a identificar os principais fatores que fizeram com que o professor incorporasse novas atribuições devido as mudanças sofridas no formato de ensino. Para isso, foi realizado um estudo comparativo do ensino remoto e do ensino a distância para que possamos ao observarmos as diferenças e assim refletir sobre estas novas atribuições do professor.

Palavras-chave: Ensino Remoto. EAD. Professor. Tutor.

ABSTRACT

With the implementation of remote education as a result of the social distance measures adopted as a means of preventing the spread of the new corona virus COVID 19, it forced the vast majority of educational institutions in Brazil and in the world to work on their classes that were previously in person in an online format. As a result, many teachers shared their difficulties, especially the increase in their activities and, consequently, in their working hours. The present work sought to carry out an analysis in order to identify the main factors that made the teacher incorporate new attributions due to the changes suffered in the teaching format. For this, a comparative study of remote education and distance learning was carried out so that we can observe the differences and thus reflect on these new attributions of the teacher.

Keywords: Remote Teaching. Distance Learning. Teacher. Tutor.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo novo corona vírus COVID 19 pegou todos de surpresa. O que inicialmente parecia ser uma gripe mais agressiva que havia assolado um vilarejo distante da China se espalhou de forma assombrosa pelo mundo em poucos meses, fazendo com que muitos países fechassem suas fronteiras chegando a declarar estado de calamidade.

Como um dos principais meios adotados pelas autoridades governamentais, com objetivo de evitar a disseminação do vírus, foi decretado a quarentena no qual muitas empresas e instituições foram impedidas de abrir as suas portas com o objetivo de reduzir a circulação de pessoas e dessa forma controlar a propagação desta doença..

Com o fechamento destes diversos estabelecimentos, empresas e instituições tiveram que tentar se adequar a esta nova realidade na qual as pessoas estavam separadas fisicamente de forma a continuar exercendo as suas atividades mesmo que de forma remota. As tecnologias de informação e comunicação adentraram neste contexto como uma das principais soluções para “reduzir as barreiras” impostas pelo distanciamento social e desta forma manter as atividades mesmo que de forma remota.

Profissionais das mais diversas áreas tiveram que se adaptar a uma nova realidade na qual pessoas estavam separadas fisicamente, mas “unidos” através dos meios tecnológicos. Neste cenário, assim como diversos profissionais, os professores tiveram que se reinventar para no seu desempenho das suas atividades assumindo diversas tarefas para se adequar a esse novo cenário, mesmo não estando preparados para isso.

Sobre as transformações envolvidas neste contexto, SILVA (2020) ressalta que as formas habituais de lecionar precisam ser revistas, é preciso modificar o planejamento pedagógico e encontrar alternativas para envolver, motivar e propiciar o desenvolvimento dos estudantes, mesmo que a distância. E acrescenta que a profissão de professor envolve muita relação interpessoal e acolhimento, sendo esta talvez seja a maior perda. A falta do olho no olho e das interações entre professores e alunos assim como entre alunos e os colegas.

A regras estabelecidas com o objetivo de manter o isolamento social fez com que diversas instituições de ensino fossem obrigadas a fechar as suas portas de forma que todo o planejamento pedagógico realizado para o ano de 2020 fosse, de certa forma, deixado de lado. Com relação ao planejamento Paulo Tomazinho (2020) destaca que “de forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão, professores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar *in real time* (em tempo real) o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental”.

Oliveira (2020) destaca que uma pesquisa sobre o trabalho dos professores da rede pública durante a pandemia, aponta que 89% não tinha experiência anterior à pandemia para dar aulas remotas – e 42% dos entrevistados afirmam que seguem sem treinamento, aprendendo tudo por conta própria. Para 21%, é difícil ou muito difícil lidar com tecnologias digitais.

Entre as principais queixas dos professores quanto ao ensino remota podemos destacar:

- Falta de capacitação para uso das novas tecnologias e familiaridade com

elas.

- Falta de tempo para adequação das disciplinas para este novo formato.
- Dificuldade de interagir com as câmeras.
- Aumento do trabalho do professor que precisa de muito mais esforço para realizar suas tarefas nesta nova modalidade de ensino.

Muitos são os novos desafios que surgiram com esta nova modalidade de ensino, entretanto, este trabalho busca explorar o aspecto que trata o aumento do trabalho do professor e o acúmulo de tarefas consequentes destas mudanças.

Com objetivo de entender estas mudanças sofridas nas funções desempenhadas pelo professor, primeiramente será feita a distinção entre o ensino remoto e o Ensino a Distância (EAD). Em seguida, ainda correlacionado a EAD, adentraremos nas diferentes atribuições envolvidas no trabalho docente que vai desde a organização, planejamento e implementação das aulas. Desta forma, buscaremos refletir e então perceber as diferenças destas duas abordagens e o porquê os professores alegam está com uma sobrecarga de trabalho.

2 ENSINO REMOTO OU ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O ensino remoto foi a opção que as instituições de ensino público e privado adotaram para dar continuidade as aulas, mesmo que professores e alunos estivessem separados fisicamente pelas medidas isolamento social recomendadas pelas organizações de saúde.

O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) N°11/2020 destaca a importância da não interrupção prolongada nos estudos e ressalta:

Nos Estados Unidos da América (EUA), pesquisas documentaram os efeitos da “perda de aprendizagem nas férias de verão” indicando que a interrupção prolongada dos estudos pode causar uma perda dos conhecimentos e habilidades adquiridas. Há indícios de que as interrupções das aulas presenciais podem ter grave impacto na capacidade de aprendizado futuro das crianças, além de efeitos emocionais e físicos, que podem se prolongar por um longo período. Estudos indicam que, quanto mais tempo os estudantes socialmente vulneráveis estiverem fora da escola, maior será o retrocesso nas aprendizagens e maior a probabilidade de aumento do abandono escolar (CURI et. al., 2020).

Desta forma, com objetivo de reduzir os impactos causados pela interrupção prolongada nos estudos e considerando ainda a imprevisibilidade quanto ao retorno das aulas de forma presencial, as instituições de ensino público e privadas recorreram a retomar as aulas de forma remota, mesmo não havendo todo um planejamento para adequação a este novo modelo de ensino.

Patrícia Behar (2020) enquadra o Ensino Remoto como um meio Emergencial, intitulado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), e define como “uma modalidade de

ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas”.

O CNE no seu número 11/202 apresenta o termo Atividades Pedagógicas Não Presenciais e define como “o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior”(CURI et. al., 2020).

Como podemos perceber, as atividades pedagógicas não presenciais ampliam as possibilidades do ensino remoto de forma a não se limitar ao ensino online, pois entende-se que muitos alunos principalmente da rede pública de ensino não possuem acesso à Internet ou possuem um acesso deficiente que impossibilita de acompanhar as aulas de forma síncrona. Desta forma, faz-se necessário meios que possibilitem aos alunos terem acesso aos conteúdos e dar continuidade aos seus estudos, mesmo que eles não tenham acesso as Tecnologias de Informação e Comunicação

Um importante ponto a se destacar consiste na distinção entre o Ensino Remoto e o Ensino a Distância (EAD). Não é pelo simples fato de alunos e professores estarem separados fisicamente que podemos afirmar se tratar do EAD.

Ao se referenciar a comparação do ensino remoto com o EAD Paulo Tomazinho (2020) afirma que “chamar isso de educação a distância é um afronto à ciência da educação e às teorias educacionais. Não estamos fazendo ensino ou educação à distância. Estamos praticando um Ensino Remoto Emergencial (ERE)”.

Patrícia Behar (2020) ressalta que “o Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico”.

É ensino remoto porquê de fato professores e alunos estão impedidos por decreto do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação de frequentarem escolas, evitando a disseminação do vírus, seguindo os planos de contingências orientados pelo Ministério da Saúde. É emergencial porquê do dia para noite o planejamento pedagógico, pensado, debatido e estudado para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado, e talvez ainda será jogado no lixo (TOMAZINHO, 2020).

Um ponto importante que deve ser lembrado, é que a maioria das instituições de ensino não possuíam um currículo planejado para ser aplicado de forma remota. Que a grande maioria dos professores não possuíam treinamento para o ensino remoto e com as ferramentas tecnológicas adotadas.

Tomazinho (2020) ressalta que a impossibilidade de alunos e professores não poderem ir para a escola é algo inédito para o Brasil e que temos que reconhecer que:

- I. Não estávamos preparados para isso. Ninguém estava.
- II. Nossos professores nunca foram treinados para ensinar on-line
- III. O Currículo não estava adaptado para um ensino on-line
- IV. É uma experiência nova para todos (Gestores, professores, alunos e pais)
- V. O planejamento e entrega do ensino está sendo emergencial e em tempo real.

Frente a todos esses desafios, estamos TODOS fazendo o possível para que tudo funcione da melhor maneira possível.

Regina Silva (2020) reforça as palavras de Tomazinho quando diz que um dos principais desafios é adequar aulas, materiais e atividades para outro modelo que não o presencial. E acrescenta que muitas tecnologias estão sendo disponibilizadas neste momento de crise, é uma avalanche de informações, o que torna muito difícil encontrar a melhor solução para atender a essa necessidade não planejada de ensinar além dos muros da escola.

3 O QUE É EAD

Apesar do grande destaque que o EAD vem obtendo nas últimas duas décadas, essa modalidade de ensino não é tão nova como muitos acreditam. Ela apenas ganhou maior destaque devido às novas possibilidades oferecidas pelas TICs, principalmente as relacionadas à Internet.

Cada vez mais, o EAD destaca-se no cenário atual, principalmente pela sua capacidade de se adaptar às diferentes realidades vivenciadas pelos alunos que procuram por uma formação. Não se trata de uma forma facilitada de conseguir uma formação, tampouco uma formação de baixa qualidade, mas sim consiste em uma modalidade que atende às necessidades de um público que cresce cada vez mais.

Maia e Mattar (2007, p. 6): “o EAD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, é planejada por instituições e utiliza diversas tecnologias de comunicação”.

De acordo com Guarezi (2009, p. 20), “os conceitos de EAD mantêm em comum a separação física entre o professor e o aluno, e a existência de tecnologias para mediar a comunicação e o processo de ensino aprendizagem”. A evolução do conceito se dá em relação aos processos de comunicação, pois o EAD, cada vez mais, passa a pos-

suir maiores possibilidades tecnológicas para efetivar a interação entre os pares para aprendizagem.

De forma geral, os conceitos de EAD apontam três características importantes: a separação entre aluno e professor (podendo ser em relação a tempo e espaço); o planejamento; e o uso de TICs.

Sempre que se pensa em EAD, logo se imagina a separação entre aluno e professor, ou seja, eles não estão presentes fisicamente em um mesmo local. Para o EAD, a presença física em um mesmo local não é precedente para que se promova a educação. O aprendizado não pode estar restrito à sala de aula. Além da separação física, essa modalidade de educação também está associada à separação temporal. Apesar de haver diversas atividades síncronas, como encontros presenciais, chats, videoconferências, e outras, a maior parte delas são assíncronas, permitindo que os alunos estudem quando lhes for mais conveniente. Outro aspecto importante que se deve destacar é o planejamento das atividades. O EAD não é um auto-estudo espontâneo, haja vista que exige um apoio e deve ser planejada por uma instituição de ensino.

Como podemos observar nos conceitos abordados acima, o ensino remoto e EAD possuem aspectos comuns, que são: a separação entre professor e aluno; e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como meio para quebrar as barreiras de espaço, pois alunos e professores não estão mais junto no mesmo local, e também as barreiras do tempo, pois quando os professores gravam suas aulas e disponibilizam aos alunos estes podem acessar em qualquer momento até mesmo mais de uma vez.

Entretanto quanto ao aspecto do planejamento que a diferença se faz bem distinta entre o Ensino Remoto e a EAD. É importante destacar que os cursos da modalidade a distância são planejados toda a sua estrutura curricular de forma adaptada para minimizar a necessidade de encontro presenciais (sim, a EAD pode incluir encontros presenciais), enquanto o ensino remoto emergencial o planejamento se dá em tempo real.

Este planejamento dos cursos de EAD envolve uma equipe de profissionais do corpo técnico e docente bem capacitada tanto para o planejamento, organização e acompanhamento. Desta forma será abordado agora um pouco destes diferentes profissionais que compõem esta equipe.

4 OS PROFESSORES DA EAD

Um ponto importante que devemos entender quanto a docência na EAD está na compreensão de que o papel do professor é diferente do desempenhado pelo docente no ensino presencial. Mill e Silva (2018) ressaltam que a docência na EAD é composta

por vários profissionais que assumem funções distintas, cada um com características diferentes.

Sobre os profissionais envolvidos no planejamento e organização dos cursos na EaD (LAPA; TEIXEIRA, 2014, p. 201) destaca que “são muitos os envolvidos, incluindo profissionais como professores-autores, professores da disciplina, tutores a distância, tutores presenciais, designers instrucionais, diagramadores, cinegrafistas, informatas, entre tantos outros”.

Mill e Silva (2018) enfatizam que embora existam modelos de com diferentes formas de estruturação, esta composição com os profissionais acima citados tem sido mais adotado nos sistemas de educação a distância públicos no Brasil, além de ter um alta adesão também das instituições privadas.

Ao analisar as funções desempenhadas pelos profissionais na EAD Mill et al. (2014) pontua a docência virtual como Polidocência, destacando o papel do docente-autor (ou conteudista), docente-formador, docente-tutor virtual e docente-tutor presencial, além do projetista educacional ou designer instrucional e outros profissionais auxiliares do professor da EaD – que, muitas vezes, podem não ser considerados docentes, mas influenciam pedagogicamente a prática docente.

Lapa e Teixeira (2014, p. 204) enfatiza que “podemos considerar como docentes aqueles profissionais que promovem a interação e o processo de ensino-aprendizagem; isto é, todos os que participam ativamente da mediação pedagógica, seja ela presencial ou mediada pelas tecnologias”.

Como pode-se perceber pelos conceitos apresentados acima, o desenvolvimento do trabalho docente na modalidade de EAD se dá por diversos professores que assumem diferentes papéis, mas destacaremos neste momento quatro deles:

- Professor conteudista: responsável pela elaboração do material didático da disciplina.
- Professor formador: orienta o estudo e a aprendizagem, sendo correspondente a função pedagógica do professor no ensino presencial; responsável por ministrar o conteúdo elaborado pelo professor conteudista (podendo as vezes ser desempenhado pelo mesmo professor).
- Professor Tutor virtual: orienta os alunos nos seus estudos virtuais conduzindo e motivando na realização das atividades.
- Professor Tutor presencial: acompanha e orienta os alunos nas aulas e atividades realizadas presencialmente nos polos de ensino.

É importante salientar que associado a estes profissionais temos também uma equipe técnica composta também por docentes devidamente capacitados para auxiliar

em todo o processo de planejamento, organização e condução de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas.

5 O PAPEL DO TUTOR

A adoção do ensino remoto fez com muitas pessoas comparassem erroneamente o trabalho do professor que desenvolve as suas atividades de forma remota, com o de um tutor do EAD. Para que esta distinção possa ser clara, é importante entender mais a fundo sobre o papel do tutor no EAD.

Ao se referenciar a diferença entre tutor e professor no ensino a distância Lorraine Dauari (2017) destaca:

O Professor é quem fica responsável pela parte de criação de conteúdos que irão ser estudados, além de definir cada material didático e disponibilizar nas plataformas, correspondendo a todas as necessidades do tema do curso em questão, de forma a ensinar os alunos. Além de criar e disponibilizar o conteúdo, os professores também devem verificar o feedback dos alunos sobre os materiais passados, fazendo uma auto-avaliação, analisando se a matéria ofertada foi suficiente para o aprendizado dos alunos e, se necessário, melhorando o conteúdo e sua abordagem (que pode ser um texto, uma videoaula ou até mesmo um game). O Tutor, por sua vez, assume o papel de um guia do aluno. É ele quem fica encarregado de realizar o acompanhamento completo do estudante diante dos conteúdos apresentados pelo professor, tirar todas as suas dúvidas e também comunicar com o professor sobre dúvidas que estão frequentes nas aulas (DAUARI, 2017).

Para Godoy (2020) o tutor é a figura de autoridade que auxilia os alunos naquilo que for necessário e que garante que o material utilizado no curso está adequado às condições de aprendizagem dos alunos, não sendo responsável pela formulação do conteúdo do curso.

Soares (2017) afirma que no mundo EAD o tutor é a peça chave. Seu papel é intermediar e interpretar o curso com conteúdos que foram produzidos por um professor conteudista, sendo assim, um agente educativo. Um educador que também está em construção, tornando esse processo desafiador. Assumindo o papel de incentivador, ele é um personagem importante na gestão do EAD, que além de interferir no processo de aprendizagem, é responsável por gerir a logística dos alunos no ambiente virtual online (AVA), como controle de acessos, e observação constante do progresso do aluno durante o curso (Ver **Figura 01**).

Para Carvalho (2016) a tutoria EAD serve como um guia através da orientação a obtenção de um crescimento intelectual prático, estimulando também sua autonomia, propriedade particular no ensino online, visto que o tutor EAD terá papel decisivo no processo de encorajar seus alunos a tomarem decisões pautadas em vista dos seus desempenhos. Ele assume um papel de extrema relevância e importância no processo de aprendizagem de alunos, visto que o mesmo atua como intérprete de cursos, estando

sempre ao lado do aluno na tutoria a distância, seja tirando dúvidas das mais variadas possíveis, estimulando, engajando, motivando.

Figura 1: Papel do Tutor



Fonte: <https://blog.elore.com.br/tutor-x-professor>.

Soares (2017) acrescenta que tanto na educação presencial quanto à distância, o professor é o produtor do conteúdo, agindo como um construtor ativo da formação da sociedade. Cria diversas atividades para reflexão, produzindo ou reproduzindo conteúdo, pois ele é um constante pesquisador, apoiando sua resolução e ao ampliar as fontes de informação, explica e facilita a compreensão. Ou seja, ele norteia e apoia constituindo assim sua forma de ensinar. Porém, a condução do processo de ensino aprendizagem no ensino a distância deixa de ser realizada pelo professor e passa a ser feita pelo tutor, é ele quem auxilia e conduz o aluno.

Entendendo a importante do papel desempenhado pelo professor tutor na mediação do EAD, e a necessidade de qualificação adequada, algumas instituições estão oferecendo curso de formação para tutores EAD para os profissionais graduados que desejam adentrar nesta área.

A Universidade Estadual do Maranhão, por exemplo, através do Núcleo de Tecnologias para Educação UEMANET oferece um curso de Mediação em EAD – Formação de Tutores. O curso tem como objetivo capacitar profissionais para atuarem na educação a distância, onde o participante conhecerá mais sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, tecnologias interativas aplicadas na educação e o perfil e as competências exigidas do tutor, tendo carga horária total de 200 horas.

6 CONCLUSÃO

Analisando os conceitos trabalhados pode-se perceber que equiparar o trabalho do professor no ensino remoto com um tutor do EAD não condiz com a realidade vivenciada por ele, pois trata de uma de muitas outras atribuições incorporadas nesta nova realidade de ensino.

Não é atoa que uma das principais queixas dos professores que trabalham no ensino remoto está relacionado ao aumento das atividades e conseqüentemente da jornada de trabalho, e quando se observa os profissionais técnicos e docentes que unem forçar para o desenvolvimento de uma disciplina no EAD fica fácil perceber o acúmulo de tarefas incorporadas pelo professor, afinal, o professor é responsável pela elaboração de todo o material da disciplina, papel este desenvolvido no EAD pelo professor conteudista, e também o acompanhamento e orientação dos alunos no ambiente virtual, papel este desempenhado no EAD pelo tutor a distância.

O trabalho desenvolvido pelo tutor é apenas uma das atividades que foram incorporadas pelo professor neste novo formato de ensino, sendo que o suporte e capacitação adequado não foi oferecido, tornado ainda mais árduo o seu trabalho.

Salienta-se que a maioria dos professores no ensino remoto, além das atribuições acima mencionadas, ainda precisam muitas vezes organizar as suas disciplinas dentro de uma plataforma online, a exemplo do Google Classroom incorporando assim mais uma atividade as tantas já referenciadas.

Desta forma, é quase que inevitável a redução na qualidade da aula do professor em ensino remoto devido um conjunto de fatores que envolvem: o baixo ou nenhum treinamento quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação utilizadas no ensino remoto; o baixo ou nenhum treinamento quanto à adequação das aulas para o modelo de ensino não presencial; e o aumento nas atividades com a incorporação de papéis do EAD como do professor conteudista, professor formador e tutor.

Apesar de muitas pessoas afirmarem que o ensino remoto veio para ficar, mesmo ao fim da pandemia, é importante destacar que, para que esta modalidade possa perdurar, muitos pontos precisam ser aprimorados de forma que permita oferecer um ensino de qualidade que se adapte as diferentes realidades.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS**, 06 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 15 de out. de 2020.

CARVALHO, Rafael. Tutor EAD e o seu papel na educação a distância. **EDOOOLS**, 29 de mar. de 2016. Disponível em: <<https://www.edools.com/tutor-ead>>. Acesso em 18 de out. de 2020.

CURI, L. R. L.; CASTRO, M. H. G.; DESCHAMPS, E.; LIMA, A. C.; NETTO, A. C.; JÚNIOR, A. A. F.; NETO, J. J. S. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação**, Nº 11/220, Brasília, 7 de jul. de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 de set. de 2020.

DAUARI, Lorraine. Você sabe qual é o papel do professor na EAD?. **NERITEDUCA**, 18 de out. de 2017. Disponível em: <<https://neriteduca.com.br/blog/papel-do-professor-no-ead>>. Acesso em 17 de out. de 2020.

GODOY, Fabio. O que é um tutor EAD e qual o seu papel no processo de aprendizagem?. **EAD plataforma**, 25 de fev. de 2020. Disponível em: <<https://blog.eadplataforma.com/setor-ead/o-que-e-tutor-ead/>>. Acesso em: 20 de out. de 2020.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M.. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpx, 2009.

LAPA, A. B.; TEIXEIRA, G. G. S. Tutor é docente da EaD? In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. Educação a distância e tecnologias digitais. Reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, p.199-214. 2014.

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

MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MILL, Daniel; SILVA, Claeton. Aprendizagem da Docência para Educação a Distância: Uma Breve Revisão de Literatura sobre Docência Virtual. **Revista de Educação a Distância**, São Paulo, v.5, n. 2, p. 544-559, ago. 2018.

OLIVEIRA, Elida. Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa. **G1 Globo**, 08 de ago. de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>>. Acesso em: 20 de out. de 2020.

SILVA, Regina. Como o mundo, os professores nunca mais serão os mesmos após a pandemia. **Revista Educação**, 08 de jun. de 2020. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2020/06/08/professores-pos-pandemia/>>. Acesso em: 15 de out. de 2020.

SOARES, Adriana. Professor vs Tutor: Saiba as Diferenças. **Elore: tecnologia em educação**. 31 de ago. de 2017. Disponível em: <<https://blog.elore.com.br/tutor-x-professor/>> Acesso em: 25 de out. de 2020.

TOMAZINHO, Paulo. Ensino Remoto Emergencial: A Oportunidade da Escola Criar, Experimentar, Inovar e se Reinventar. **Blog Prof. Paulo Tomazinho**, 05 de abr. de 2020. Disponível em: <<https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>>. Acesso em 15 de out. de 2020.



CAPÍTULO 8

O ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DO ALUNO

REMOTE TEACHING FROM THE STUDENT'S PERSPECTIVE

Francisco Pessoa de Paiva Júnior¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.8

¹ Instituto Federal do Maranhão - IFMA. <https://orcid.org/0000-0003-4453-1252>. pessoa.junior@ifma.edu.br.

RESUMO

Este Capítulo tem por objetivo investigar qual é concepção que os alunos tem sobre o Ensino Remoto. Para tanto, apresentaremos um breve histórico do caminho traçado pelo Ensino Remoto até a sua efetivação como uma modalidade emergencial, seguido por reflexões a cerca dos impactos educacionais causados aos alunos no período da pandemia e finalizaremos apresentando as percepções dos alunos a cerca do Ensino Remoto. Como resultados apresentaremos a análise de uma pesquisa, via questionário eletrônico no formulário do Google com 64 alunos que cursam o Ensino Médio Técnico no IFMA Campus Santa Inês, que apontam para uma concepção de que o Ensino Remoto é emergencial e temporário e que este não pretende se igualar ao presencial, entretanto, a oferta do Ensino Remoto não repara(ou) as suas perdas educacionais causadas pela suspensão das aulas presenciais.

Palavras-chave: Concepção. Aluno. Ensino Remoto.

ABSTRACT

This Chapter aims to investigate what is the conception that students have about Remote Teaching. To this end, we will present a brief history of the path traced by Remote Education until its implementation as an emergency modality, followed by reflections on the educational impacts caused to students in the pandemic period and we will end by presenting students' perceptions about Remote Education. As results we will present the analysis of a research, via electronic questionnaire in the form of Google with 64 students who attend the Technical High School in the IFMA Campus Santa Inês, who point to a conception that the Remote Education is emergency and temporary and that this does not intend if it matches the face-to-face, however, the Remote Education offer does not repair (or) your educational losses caused by the suspension of face-to-face classes.

Keywords: Conception. Student. Remote Teaching.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Remoto foi a solução emergencial encontrada para garantir o acesso à educação enquanto o ensino presencial não for possível. Ainda que seja temporário, uma vez que imaginamos que este contexto de pandemia será superado em breve, ele apresenta novas possibilidades e desafios a todos os envolvidos neste processo. A partir dele, novas práticas pedagógicas estão se constituindo, novas organizações estão se moldando, como os ambientes virtuais de sala aula, uma nova organização do tempo, a necessidade de um maior envolvimento da família, a necessidade de uma maior

autonomia nos estudos e sobretudo o surgimento de novas necessidades individuais, com maior destaque para as de caráter social, que emergem deste contexto.

Nesse sentido, o objetivo principal da pesquisa descrita neste capítulo é investigar qual é a concepção do aluno sobre o Ensino Remoto, sendo que os estudantes são talvez, o elo mais impactado com essas mudanças. De onde surge a necessidade de que hajam reflexões a cerca de suas visões, suas necessidades, suas expectativas e sobretudo, sobre a sua concepção do que vem a ser o Ensino Remoto.

Justificamos esta investigação, enfatizando que, o leitor interessado em Ensino Remoto, certamente encontrará, de forma mais farta, conforme apresentado no Capítulo 1 deste livro, leituras disponíveis a cerca da necessidade de capacitação profissional para o exercício da docência no Ensino Remoto, sobre as mudanças curriculares e metodológicas necessárias para que esta nova modalidade de ensino cumpra seu papel, relatos de experiências de práticas pedagógicas bem-sucedidas e outros, entretanto, raramente encontrará pesquisas que tenham como foco a visão que o aluno tem sobre este tema em específico. Como exemplo disso temos a investigação do Capítulo 01, na qual entre os 53 artigos catalogados no Capítulo 01, apenas 1 investigação, que representa menos de 2%, apresentou um estudo focado na visão do aluno.

Esta desproporção não é algo novo nem tão pouco exclusivo deste tema em específico, Marques & Castanho (2011) já haviam alertado que a literatura nos mostra que são poucas as pesquisas voltadas para a escuta dos alunos sobre um determinado fenômeno.

Dessa forma, defendemos também que o Ensino Remoto, por ainda ser tema emergente e por isto não possuir por enquanto uma base epistemológica bem estruturada e bem definida e sólida, ele carece de estudos e investigações em todas as suas esferas, estando portanto a visão dos alunos incluída neste processo. A participação e contribuição na construção dessa base é inclusive um dos focos deste livro.

2 A ROTA TRAÇADA PARA O ENSINO REMOTO

Nesta seção, apresentaremos uma breve rota traçada do nascimento à efetivação do Ensino Remoto no âmbito do contexto da Covid-19. Não pretendemos apresentar um estudo mais aprofundado e complexo sobre o tema, uma vez que isto já foi desenvolvido no Capítulo 03.

Dessa forma, inciamos lembrando que até bem pouco tempo atrás pouquíssimas pessoas conheciam o Ensino Remoto. Como destacado no Capítulo 01, de fato ele já existia, entretanto certamente vestia outra roupagem e não tinha os fins que tem agora. É importante também destacar que a Educação a Distância já era uma realidade,

entretanto, apesar de semelhante ao Ensino Remoto, esta tem suas particularidades, conforme destacado no Capítulo 02 e 03 deste livro.

Destarte, o contexto para o desenvolvimento do Ensino Remoto como ele se apresenta agora foi de fato começando a se desenhar no dia 11 de março de 2020, quando o Diretor-Geral da Organização Mundial da Saúde – OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus elevou o estado da contaminação de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), à patamar de Pandemia.

Esta mudança, causada sobretudo pelos níveis alarmantes de contaminação, não demorou muito a impactar em nosso país. Por conta dessa rápida transmissão, medidas de distanciamento social tiveram que ser tomadas pelos governantes e uma delas foi a suspensão das aulas presenciais que se desencadeou por todo o país a partir do dia 16 de março. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 18 de março de 2020 já eram pelo menos 85 países com suspensão parcial ou total das atividades de ensino presencial.

Após isto, iniciaram as discussões a cerca da necessidade da elaboração de estratégias e diretrizes para um ensino emergencial que pudesse ser aplicado enquanto as medidas de distanciamento social fossem necessárias e que ao mesmo tempo oportunizasse que os alunos continuassem os estudos mesmo com a pandemia. Nesse contexto, o primeiro passo foi dado pela Medida Provisória n.º 934, de 01 de abril de 2020, que estabeleceu normas excepcionais para enfrentamento da pandemia da Covid-19, dentre elas destacamos a desobrigação de observância ao mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar na educação básica para o ano letivo de 2020, conforme determina a LDB. O segundo passo foi dado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que aprovou, no dia 28 de abril, as diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia da Covid-19. Este documento teve como objetivo o de orientar estados, municípios e escolas sobre as práticas que deviam ser adotadas durante a pandemia, além de propor normas nacionais gerais.

A partir disto, as instituições de ensino puderam reorganizar seus calendários acadêmicos, e planejar aulas de forma remota ou a distância, uma vez que o CNE autorizou os sistemas de ensino a computar atividades não presenciais para cumprimento de carga horária de acordo com deliberação própria de cada sistema, enquanto as aulas presenciais forem retomadas.

Foi então que o Ensino Remoto se efetivou, como uma alternativa emergencial em um cenário inédito de fechamento massivo das escolas e como uma possibilidade de diminuição dos impactos educacionais negativos causados pela pandemia da Covid-19. Daí, algo que até bem pouco tempo era desconhecido passou, de uma hora

para outra, a ter elevado grau de importância na vida de toda a comunidade acadêmica, sobretudo para os alunos.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS COM FOCO NO ALUNO

A pandemia da Covid-19 impactou profundamente o nosso país, com impactos negativos principalmente na esfera socioeconômica. As desigualdades sociais se escancararam e trouxeram a tona situações que antes pareciam invisíveis no contexto educacional, como o não preparo das instituições e de boa parte dos professores para um ensino mais tecnológico e as desigualdades de acesso tecnológico entre os alunos, só para citar algumas.

Embora concordemos que a opção pela oferta do Ensino Remoto foi uma escolha correta e que seja necessário reconhecer que o Ensino Remoto possui efeito limitado e não conseguirá substituir a experiência escolar presencial, destacamos que entre as suas limitações certamente está a disparidade de acesso à internet e aos equipamentos de Tecnológica da Informação e Comunicação (TIC). Neste aspecto não advogamos em nome do Ensino Remoto mas é importante esclarecer que o seu eventual fracasso não pode estar atrelado às disparidades de acesso à internet e TICs, haja visto que a garantia de igualdades de condições cabe aos governantes e a efetiva eficácia de duas políticas públicas.

Sobre essa necessidade de políticas públicas, o movimento Todos Pela Educação (2020) em Nota Técnica defendeu que:

Elevar emergencialmente o acesso das famílias mais pobres aos recursos tecnológicos e adotar, em caráter adicional, medidas de ensino a distância que exigem uso da tecnologia (como envio de livros e materiais impressos e orientações às famílias para estímulo das crianças e jovens) dever ser considerados. Os alunos de nível socioeconômico mais baixo, que já deveriam receber maior foco da política educacional em situações normais, devem ganhar atenção ainda mais especial neste momento de crise. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020)

Reconhecemos que várias políticas públicas de auxílio estudantil para o período da pandemia foram implementados pelos governantes e seus sistemas de ensino, porém não cabe a este estudo em específico analisar a sua eficácia ou não, mas achamos de grande valia listar algumas, para conhecimento: auxílio financeiro, auxílio merenda; auxílio inclusão digital para compra de dados móveis, chips ou de aparelhos como computador, celular e tablet.

Silva (2020) descreve outros desafios e entraves, além dos citados aqui, que os alunos passam para ter o acesso ao direito constitucional à educação durante o período da pandemia, como os de caráter psicológico, de formação docente, e também quanto ao domínio técnico e a infraestrutura mínima necessária para que estes alunos, mesmo

em vulnerabilidade social, educacional e econômica acompanhem de maneira satisfatória as atividades do Ensino Remoto. Além também de relatar os desafios enfrentados pelos alunos com portadores de necessidades especiais.

Além dos desafios enfrentados pelos alunos, Silva (2020) apresenta também algumas soluções encontradas por outros países como a Espanha e Singapura e até por programas nacionais como o Programa Casa Brasil, os Centros de Inclusão Digital, o Programa Computador Para Todos, o Programa Estação Digital, o Observatório Nacional de Inclusão Digital e o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), todos eles voltados para a busca por essa inclusão digital.

Desta forma, concluímos que, o contexto da pandemia é campo fértil para uma exacerbação das desigualdades educacionais causadas sobretudo pelas desigualdades socioeconômicas, por isto, é necessária e se justifica em si mesma, toda e qualquer ação que busque desenvolver políticas públicas educacionais que busquem garantir uma educação universal e igualitária, seja ela em material didático, acesso à tecnologia da educação, apoio psicológico, complemento nutricional ou qualquer outro.

4 METODOLOGIA

A abordagem metodológica que utilizamos é do tipo descritiva, uma vez que buscamos descrever a realidade e o ponto de vista a cerca do Ensino Remoto de estudantes de Ensino Médio, em acordo com Gil (2002), que diz:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas de padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e a observação sistemática. (GIL, p. 42, 2002)

Neste caso a nossa escolha por esta metodologia se deu em razão do objetivo principal desta investigação, no qual entendemos que esta metodologia de pesquisa era a mais adequada.

Também utilizamos uma abordagem Qualitativa em acordo com a definição dada por Creswell (2014) que diz:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado a mudança. (CRESWELL, p. 49-50, 2014)

Como instrumentos para a coleta de dados utilizamos um questionário através de um formulário eletrônico do Google, que foi disponibilizado aos alunos de 5 cursos técnicos integrados de todos os anos do Ensino Médio do IFMA Campus Santa Inês. Ao todo obtivemos 64 respostas voluntárias, que serviram como o corpus de análise desta pesquisa.

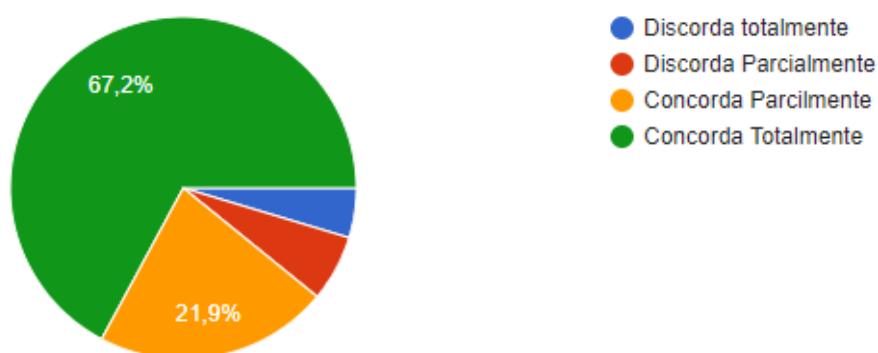
A pesquisa foi aplicada no período entre o final do mês de setembro e meados de outubro de 2020. Justificamos a escolha da aplicação neste período pelo fato dele ser exatamente posterior a finalização das primeiras disciplinas nesse novo formato de ensino, uma vez que o regime desta instituição é modular e nesse período de aulas remotas optou-se por uma oferta de disciplinas separadas em pequenos blocos, sendo a data de início da pesquisa o período de término das disciplinas do 1º bloco.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui discutiremos as respostas ao questionário eletrônico que aplicamos com 64 estudantes voluntários, representantes de todos os anos do ensino médio do IFMA Campus Santa Inês. Este questionário tinha como objetivo identificar a concepção que esses alunos tem sobre o Ensino Remoto.

Iniciamos o nosso questionário tentando verificar se os alunos têm a compreensão de que o Ensino Remoto é apenas emergencial e por isso possui as suas limitações. A figura 01 apresenta a visão dos alunos a cerca da frase “É preciso reconhecer que o ensino remoto tem limitações e não conseguirá substituir a experiência escolar presencial”:

Figura 01: O Ensino Remoto possui Limitações



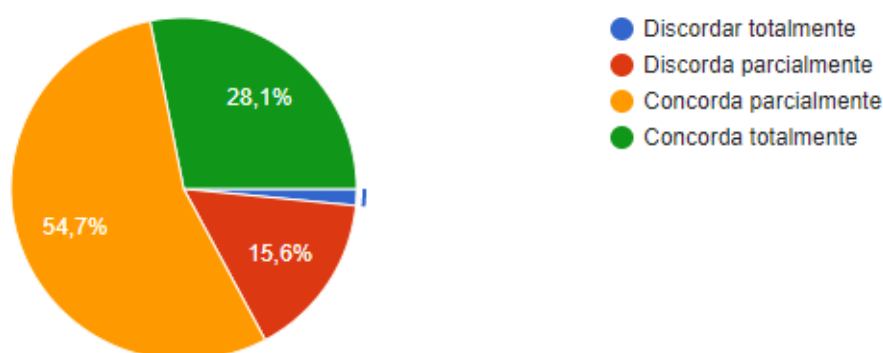
Fonte: Acervo do autor (2020)

Como podemos observar, 89,1% dos alunos concordou, mesmo que parcialmente, ou seja, podemos tomar como verdadeira a premissa de que a grande maioria dos alunos compreende e concorda com o status temporário do Ensino Remoto, e que, por

sua natureza, não busca substituir o ensino presencial, é apenas uma medida emergencial para que os alunos não sejam prejudicados.

Ainda assim, consideramos ser importante verificar se, mesmo eles compreendendo que era emergencial e temporário, há motivos para eles se sentirem prejudicados? Este questionamento gerou os dois próximos itens de análise, sendo o primeiro deles a afirmação: “As aulas remotas têm papel importante para a redução dos efeitos negativos da suspensão das aulas em virtude da pandemia”, que apresentou os resultados condidos na Figura 02;

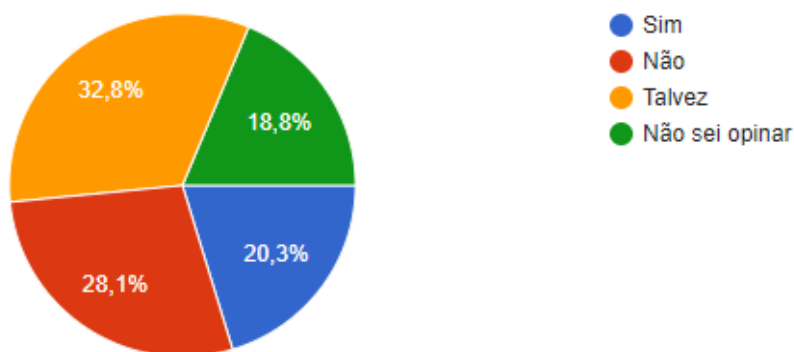
Figura 02: Quanto à redução dos efeitos negativos da falta de Ensino Presencial, pelo uso do Ensino Remoto



Fonte: Acervo do autor (2020)

Como observado, tivemos como resultado que 56% dos alunos concordaram de alguma forma, enquanto outros 44% não concordaram, o que é um percentual considerável. Em pergunta complementar a anterior questionamos se eles se sentiram prejudicados através da concordância ou não com a pergunta “Você acha que foi prejudicado nos estudos por conta da escolha da oferta das aulas de forma remotas ao invés do aguardo para um retorno mais seguro das aulas presenciais, mesmo que isso demorasse um pouco?”

Figura 03: Quanto ao Sentimento de prejuízo educativo

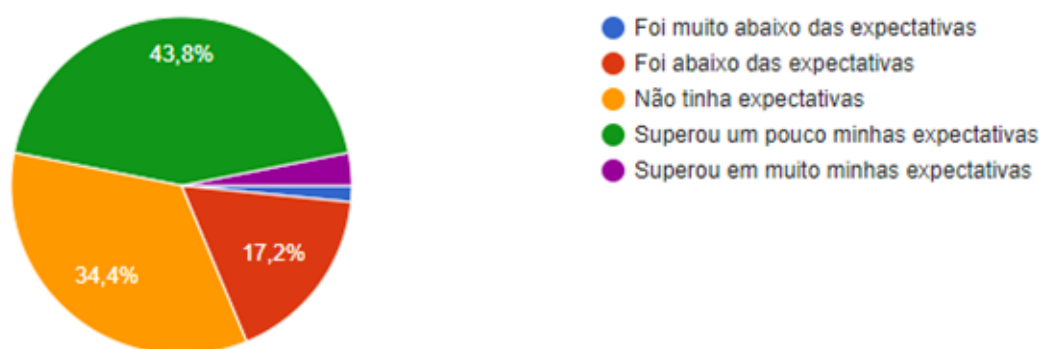


Fonte: Acervo do autor (2020)

Os resultados apontados na Figura 02 e Figura 03, em conjunto, ao nosso ver, revelam que muitos dos alunos não concordam que o Ensino Remoto diminua de forma significativa os efeitos da ausência das aulas presenciais e por conta disso continuam se sentindo prejudicados pela ausência das aulas presenciais, 53,1% responderam sim ou talvez em relação a se sentirem prejudicados. Os motivos disto podem ser vários, podemos supor que talvez seja pelas próprias características do Ensino Remoto em comparação ao presencial ou, mais provavelmente, que seja mesmo pelas limitações que estes alunos estão se deparando, sejam elas econômicas, tecnológicas, psicológicas ou outras quaisquer. Essa verificação não foi possível em nossa investigação.

Analizamos também a relação da realizada do Ensino Remoto em comparação com a sua expectativa, em razão da sua ineditude e do longo período que tiveram que aguardar até o seu início de fato¹. Dessa forma, perguntamos “Quanto à qualidade do ensino remoto em relação ao que você espera, você acha que?” As respostas a esta pergunta de item específico podem ser vistas na Figura 04:

Figura 04: Quanto a expectativa x realidade do Ensino Remoto



Fonte: Acervo do autor (2020)

Desta forma, podemos perceber que um número significativo de alunos, 34,4%, declarou nem se quer ter expectativas anteriores, isto de certa forma pode estar relacionado com a ineditude da situação, uma vez que de fato muitos não saberiam o que iria acontecer e com isso não criaram expectativas com o que viria. Há também a hipótese de serem alunos com tantas outras preocupações (sociais, econômicas, psicológicas, de saúde, etc) que nem sequer tiveram tempo ou motivação psicológica para pensarem sobre as possibilidades do Ensino Remoto.

Enquanto que, 43,8% dos alunos disseram ter suas expectativas superadas, um outro grupo de apenas. Esses resultados, a nosso ver apontam que o Ensino Remoto de fato possui muitas qualidades e possibilidades e que em uma eventual avaliação quanto ao seu fracasso ou sucesso, deve-se considerar que por vezes, as questões externas, sobretudo as de ordem socioeconômicas, tem atrapalhado a sua efetiva aplicação. Quanto ao outro grupo de 18,8% que apontaram a realidade vivida como inferior às

Apesar disso, fica evidente que o Ensino Remoto é sim uma boa alternativa em tempos de distanciamento social e de suspensão das aulas presenciais, mas que a sua plena efetividade depende também do sucesso de outros fatores externos como o das políticas públicas educacionais que garantam uma educação universal e igualitária, com foco principalmente nas garantias de acesso à internet, equipamentos de tecnologia e comunicação, atrelados também a garantia de outras questões de nível socioeconômico e saúde mental.

Importante também mencionar que estes resultados representam a visão de apenas um segmento educacional, o dos alunos, cabendo por tanto que outras pesquisas verifiquem as percepções e concepções dos demais segmentos envolvidos nesse processo de ensino remoto, a fim de que o debate sempre esteja pautado em reflexões mais sólidas e sobretudo, democráticas.

REFERÊNCIAS

- CRESWELL, John W., **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**; Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; Revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014;
- GIL, Antônio C., **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a Ed. – São Paulo, Atlas, 2002;
- MARQUES, Patrícia B., CASTANHO, Marisa I. S., O que é a escola a partir do sentido construído por alunos, **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, vol. 15, n^o 1, Maringá, Jan/Jun, 2011;
- MEC, Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>> Acesso em: 09 de out. de 2020;
- MECEDO, Alexandra L., **Aprendizagem em ambientes virtuais: o olhar do aluno sobre o próprio aprender**, Dissertação, UFRGS, Porto Alegre, 2005;
- MÉDICI, Mônica S.; TATTO, Everson R.; LEÃO, Marcelo F., Percepções de estudantes do ensino médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus, **THEMA**, v. 18, 2020.
- SILVA, Denise dos S. V., Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil, **RJLB**, Ano 6, n^o 4, 2020;
- TODOS PELA EDUCAÇÃO, **Nota Técnica: Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19**, 2020;
- UNESCO. Children With Disabilities. 2012. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/children-with-disabilities/>>. Acesso em: 9 de out. 2020;



CAPÍTULO 9

FERRAMENTAS PARA O ENSINO REMOTO

REMOTE TECHING TOOLS

*Emanuel Cleyton Macedo Lemos¹
Gerson Lobato Rabelo Filho²*

DOI: 10.46898/rfb.9786558890607.9

¹ Instituto Federal do Maranhão. <https://orcid.org/0000-0001-5866-1555>. emanuel.lemos@ifma.edu.br
² Instituto Federal do Maranhão. gerson.rabelo@ifma.edu.br

RESUMO

A presença do ensino remoto possibilitou que professores e alunos utilizassem com maior frequência as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como solução educacional contra o isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. Este artigo, de natureza memorial, tem como objetivos descrever as principais TDICs utilizadas no ensino remoto atual e exibir suas características, utilizando o método de pesquisa descritivo. Como resultado deste método, observamos uma quantidade significativa destas ferramentas, cujas características particulares contribuem para um ensino remoto de grande qualidade. Como conclusão, verificamos que o uso das TDICs dá maior dinamicidade e interatividade ao aprendizado do aluno, ao ensino do professor e à relação entre eles, além de informatizarem o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: TDICs. Ensino remoto. Ferramentas.

ABSTRACT

The presence of remote teaching made it possible for teachers and students to use more frequently the Digital Information and Communication Technologies (DICTs), as an educational solution against social isolation caused by Covid-19 pandemic. This memorial article aims to describe the main DICTs used in actual remote teaching and display its characteristics, using the descriptive search method. As a result of this method, we observed a significant amount of these tools, whose particular characteristics contribute to a high-quality remote teaching. As a conclusion, we verify the use of DICTs give more dynamism and interactivity to student learning, to teacher teaching and the relationship between them, in addition to computerizing the teaching and learning process.

Keyword: DICTs. Remote teaching. Tools.

1 INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais conectado, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) fazem parte do cotidiano de alunos, professores, e estão presentes em diferentes profissões no mercado de trabalho.

Ainda assim, percebe-se que ainda há muitas realidades de analfabetismo digital. São indivíduos que se encontram neste contexto seja por desinteresse funcional ou seja por falta de recursos financeiros para sua inserção no meio tecnológico. Mesmo assim, é cada vez mais comum encontrar em famílias de baixa renda celulares e/ou smartphones que possuam recursos mínimos para a execução de aplicações básicas de comunicação interpessoal, de forma virtual.

Este contexto tem provocado um processo de mudança no comportamento e relação das pessoas. Além disso, as redes sociais tiveram um efeito transformador nas relações profissionais e comerciais. No entanto, pouco se tem visto sobre os efeitos destas mudanças no processo escolar.

A pandemia causada pelo vírus COVID-19 evidenciou a necessidade de que o processo de ensino e aprendizagem seja um processo dinâmico e mutável. Ou seja, que esteja flexível para adaptar-se aos mais diversas cenários, onde há realidades heterogêneas e, até mesmo, atípicas, como o momento vivido atualmente.

A pandemia da COVID-19 gerou a necessidade de se adotar um processo educacional que levasse em conta a nova realidade, onde urgia o isolamento social como estratégia de enfrentar e evitar o contágio do novo vírus [16]. Assim, o ensino remoto de forma emergencial, amparada pela publicação de resoluções nacionais [6][7][8], se tornou a alternativa para a continuidade das atividades letivas nos diferentes níveis de escolarização, através da utilização de ferramentas de tecnologia da informação.

As instituições de ensino e educadores precisaram se reinventar para atender a nova realidade, transpondo as práticas metodológicas adotadas presencialmente para a utilização de práticas pedagógicas adaptadas [16]. Esta transferência de práticas envolve diversas discussões e que fogem ao escopo deste capítulo.

Para a adaptação ao novo cenário, é importante repensar o processo educacional que, apesar do distanciamento geográfico de professores e estudantes, consiga proporcionar mediação interativa entre os sujeitos.

Frente a esta realidade, como apresenta [13], as metodologias tradicionais “são incapazes sozinhas de promover o desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas, intrapessoais e interpessoais requeridas”. O modelo de transmissão do conhecimento precisa ser repensado de forma a se adaptar à educação na forma remota. É preciso adotar estratégias que aproximem o objeto de conhecimento ao cotidiano do estudante e promova inovação na forma de interação do sujeito no processo de aprendizado.

A adoção de metodologias ativas ganha maior evidência, neste contexto, como uma alternativa viável para auxiliar na adaptação do modelo tradicional para o ensino remoto. Esta mudança de paradigma estimula, dentro do processo de ensino e aprendizagem, que o aluno se torne agente participativo na construção do saber.

As TDICs passam então a serem utilizadas como meio de gerar proximidade e comunicação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Elas visam ressignificar as práticas pedagógicas que agora são mediadas por computadores e/ou

dispositivos móveis. Assim, professor e estudante passam a estar conectados de forma online, através dispositivos tecnológicos e utilizando ferramentas de softwares de apoio à produção de objetos educacionais assíncronos e interação síncrona.

Diversos softwares passam a ser utilizados como ferramentas para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Dividimos estas ferramentas, apenas no sentido de distinção de sua empregabilidade, de acordo com seu uso, podendo um software se enquadrar em uma ou mais categorias:

- Ferramentas de planejamento, organização e produção de conteúdo;
- Ferramentas de transmissão não interativa;
- Ferramentas de interação;
- Ferramentas de simulação;
- Ferramentas lúdicas.

2 FERRAMENTAS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Nesta seção será apresentada uma visão geral sobre algumas ferramentas de TDIC que podem ser empregadas no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 Ferramentas de planejamento, organização e produção de conteúdo

Nesta categoria enquadram-se softwares utilizados para a produção de objetos educacionais que auxiliarão os estudantes a fazerem associações e conexões de conceitos, facilitando a transmissão de conhecimento pelos docentes. Além disso, estas ferramentas poderão auxiliar os estudantes a se tornarem agentes mais ativos na construção do conhecimento, se forem aliadas à metodologias ativas e PBL (sigla em inglês para Aprendizagem Baseada em Problemas). Alguns exemplos destas ferramentas são:

- Produção de vídeos: OBS Studio;
- Construção de mapas associativos e fluxogramas: CMap (mapas conceituais), Coggle It (mapas mentais);
- Outros: Jamboard, Slido, AnswerGarden, Diigo, Thinglink, YouCut, Animaker.

2.1.1 OBS Studio

Esta ferramenta de produção de vídeos é um software livre e de código aberto utilizada para a gravação de vídeos e transmissão em tempo real e que está disponível para os sistemas operacionais Windows, Linux e Mac, além de ser compatível com diferentes plataformas de streaming, como Twitch, Youtube e Facebook Live [29]. Ela apresenta as seguintes funcionalidades:

- Captura e mistura de vídeo/áudio em tempo real de alto desempenho, com cenas ilimitadas nas quais você pode alternar através de transições

- personalizadas sem interrupções;
- Filtros para fontes de vídeo, como máscara de imagem, correção de cor, chroma key e etc;
- Misturador de áudio intuitivo com filtros por fonte, como portão de ruído, supressão de ruído e ganho;
- Opções de configuração poderosas e fáceis de usar, com adição de novas fontes, duplicação das fontes existentes e ajuste das propriedades sem esforço;
- Painel de configuração simplificado para ajuste rápido das transmissões e gravações, além da alternância entre diferentes perfis com facilidade.

O OBS Studio é capaz de criar produções profissionais, além de oferecer meios para a criatividade colaborativa, através de uma poderosa API (Application Programming Interface - Interface de Programação de Aplicação) que permite o desenvolvimento de plugins para personalização e demais funcionalidades específicas para as necessidades do usuário.

A maior vantagem da ferramenta é a possibilidade de realizar transmissões ao vivo com maior qualidade, já que é possível optar por fazer a transmissão com câmeras digitais, ao invés de smartphones. Porém, uma das maiores desvantagens é que ele não possui uma versão para celulares. Para utilizar seus recursos é necessário ter um notebook ou um computador à disposição, o que pesa contra a praticidade do serviço - ainda mais quando fala-se em transmissões ao vivo, que muitas vezes são feitas às pressas, sem planejamento prévio [31].

2.1.2 CMap

Esta ferramenta elabora mapas conceituais e representa-os graficamente, ou seja, é um programa que auxilia no desenho destes tipos de mapas.

A teoria dos mapas conceituais foi desenvolvida na década de 70 pelo pesquisador Joseph Novak, com base na teoria da aprendizagem significativa. Ele define mapa conceitual como uma ferramenta para organizar e representar o conhecimento. Os conceitos aparecem dentro de caixas e as relações entre eles são especificadas por meio de frases de ligação que unem cada um dos conceitos.

O programa pode ser baixado gratuitamente da Internet e o seu tutorial é dividido em cinco partes:

Parte 1: inserindo conceitos e conectores;

Parte 2: editando o texto;

Parte 3: expandindo os mapas;

Parte 4: inserindo imagens;

Parte 5: exportando para outros formatos.

O CmapTools ainda possui uma boa interação com a Internet. Permite que o usuário acesse coleções e mapas na rede que servem de exemplo ao seu próprio esquema. Também grava a estrutura final em formato web para ajudar na distribuição do arquivo, além de ser gratuito [9].

2.1.3 *Coggle It*

Esta ferramenta online produz e compartilha mapas mentais colaborativos e gráficos de fluxo, sendo necessário que o usuário realize o login em seu site [35]. Ela possui as seguintes funcionalidades:

- Colaboração em tempo real: permite que o usuário convide seus amigos e colegas para trabalhar, ao mesmo tempo, em seus diagramas, não importando a distância;
- Salvação das mudanças: no modo histórico, o usuário pode encontrar a versão correta e fazer uma cópia a partir deste ponto;
- Uploads ilimitados de imagem: não há limite para o número de imagens que o usuário pode adicionar no mapa mental. Além disso, ele permite que o usuário arraste e solte imagens a partir do seu ambiente de trabalho para seus diagramas;
- Adição de textos flutuantes: o usuário pode adicionar caixas de texto e imagens que não são parte da árvore de diagramas para anotar partes do seu mapa mental;
- Criação de loops e junção de lacunas: esta funcionalidade permite criar diagramas mais poderosos, flexíveis e que representam fluxos de processos e outros objetos de conhecimento avançados.
- Múltiplos pontos de início: vários itens centrais podem ser adicionados aos mapas mentais e diagramas para mapear tópicos relacionados em uma única área de trabalho.

2.1.4 *Jamboard*

Este aplicativo online, gratuito e disponível para os sistemas operacionais Android e iOS, foi criado pela Google e integra a suíte de aplicações G Suite for Education [20]. É uma tela inteligente que simula um quadro branco e que estimula os alunos a aprenderem, colaborarem e participarem ativamente dentro do processo de ensino e aprendizagem junto com os professores. Ele pode ser usado em dispositivos móveis e também ser acessado por meio de um navegador da Web [23].

Os professores podem incluir todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, seja para trabalhos na sala de aula tradicional, para seminários em grupo ou pelo ensino à distância, o que o torna uma ferramenta eficiente para planejar, organizar e produzir conteúdo em aulas colaborativas.

2.1.5 Slido

Esta ferramenta online e gratuita de produção de conteúdos trabalha em integração com as principais ferramentas atuais de conferência em vídeo (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, BlueJeans e Youtube) e de apresentação eletrônica (PowerPoint e Google Slides) e já possui no mundo mais de duzentos mil consumidores. Ele pode ser usado tanto para encontros remotos quanto pessoais, é fácil de usar e não requer que o usuário faça downloads [38].

Na área da educação, Slido ajuda o professor na criação de enquetes, questionários e sessões de pergunta e resposta, o que maximiza a aprendizagem dos alunos. Outros benefícios que Slido oferece no processo de ensino e aprendizagem são:

- Verificação em tempo real da compreensão dos estudantes sobre o conteúdo;
- Estímulo aos estudantes mais tímidos e quietos a fazerem perguntas;
- Coleção de feedbacks instantâneos para a melhoria das aulas.

2.1.6 AnswerGarden

Ferramenta de feedback minimalista e gratuito, pode ser usada para fins educacionais ou trabalhistas. Ele é usado pelos professores para estabelecer um nível de conhecimento da classe sobre um certo tópico. Porém, ele é voltado somente para as pessoas interessadas em usar um meio poderoso e facilitado para obter um curto feedback a partir de um grupo, não sendo utilizado na criação de questionários com muitas questões diferentes, ou questionários com respostas longas e aprofundadas, ou até mesmo questões de maior extensão [4].

2.1.7 Diigo

Aplicação voltada para salvar recursos online e de fácil acesso, a qualquer hora e em qualquer lugar [17]. Além disso, ele permite que o usuário:

- Guarde os sites da Internet para acesso posterior;
- Tenha sua própria biblioteca online e pessoal;
- Marque determinado texto diretamente em qualquer página Web para referência ou colaboração pessoal;
- Acrescente textos, comentários ou lembretes diretamente em qualquer página Web;
- Compartilhe suas pesquisas com colegas de trabalho ou de sala de aula através da plataforma colaborativa da Diigo.

2.1.8 Thinglink

Esta ferramenta produtora de conteúdo utilizada pelas empresas Microsoft e Google e disponível para os sistemas operacionais Android e iOS permite aos pro-

fessores e escolas a criação de experiências visuais para a aprendizagem centrada no aluno. É uma plataforma premiada de tecnologia de ensino que torna mais fácil incrementar imagens, vídeos e viagens virtuais com informações adicionais e links. Ela é usada para criar experiências de aprendizagem visuais e acessíveis na nuvem. Oferece uma maneira fácil de criar materiais audiovisuais didáticos que são acessíveis em uma ferramenta de leitura integrada, com capacidade de leitura em mais de 60 idiomas. Ajuda os alunos a se tornarem fluentes no uso de múltiplas formas de mídia para se expressarem dentro e fora da sala de aula. O seu aplicativo móvel é ideal para salvar anotações e observações com gravação direta de áudio nas imagens, enquanto que sua versão para desktop é compatível com a edição colaborativa e a criação de cursos e atividades [39].

Ela favorece o desenvolvimento de habilidades e competências em ambientes do mundo real através de passeios e viagens virtuais, oferecendo aos alunos o acesso a ambientes e situações do mundo real que estariam fora de seus alcances. Imagens e vídeos interativos em 360° ajudam a desenvolver a compreensão textual, o vocabulário acadêmico e habilidades em locais remotos, culturas, ambientes de trabalho ou situações sociais.

Ela oferece os planos gratuito e pago para professores, escolas e distritos escolares.

2.1.9 Youcut

Aplicativo de edição de vídeo para Android que ajuda a transformar qualquer vídeo em um smartphone em um filme. Possui recursos de aplicação de filtros, edição de texto, alteração de velocidade, adição de música em uma interface intuitiva.

2.1.10 Animaker

Plataforma para criação e edição rápida de vídeos de animação a partir de operações simples como arrastar e soltar. Permite a inserção de personagens e conta com uma banco de dados com mais de cem milhões de vídeos e fotos. É capaz de carregar e editar vídeos com qualidade 4K e redimensionar instantaneamente para plataformas sociais. No processo de ensino e aprendizagem, os professores podem utilizá-la para ensinar temas complexos aos alunos, ajudando a criar e contar histórias que eles podem entender. Outras vantagens que ela oferece no processo de ensino e aprendizagem (seja tradicional ou remoto) são: gerenciamento de equipes de trabalho e de arquivos; acompanhamento do progresso dos alunos com tarefas criativas; envio de mensagens em tempo real aos alunos; compartilhamento de projetos; e controle de privacidade e segurança [3].

2.2 Ferramentas de transmissão não interativa

Estas ferramentas são responsáveis por exibir conteúdos previamente gravados por seus atores para diversos fins (educacional, comercial, esportivo, etc.). Dentro do processo de ensino e aprendizagem, a utilização delas garante aos docentes a transmissão facilitada dos objetos de conhecimento e aos discentes a aprendizagem rápida e facilitada destes objetos. O Youtube é um exemplo de destaque, pois permite a produção e a apresentação de vídeos como objetos de aprendizagem potencialmente significativos (Oaps) [18], além de permitir a criação de comentários às pessoas que os assistem. Esta ferramenta, em particular, torna o docente o sujeito ativo do conhecimento dentro do processo de ensino e aprendizagem, enquanto que o discente torna-se o sujeito passivo do conhecimento.

2.2.1 Youtube

A principal plataforma de exibição e compartilhamento de vídeo atualmente, com mais de dois bilhões de usuários ativos mensalmente [14], oferece uma experiência visual sobre os mais diversos assuntos do cotidiano. O professor pode utilizá-lo como instrumento pedagógico de auxílio ao conteúdo que ensina em sala de aula, enquanto que o aluno pode utilizá-lo para complementar o que aprendeu, não importa o local nem a hora.

Devido a sua influência no mercado digital e audiovisual, o Youtube tornou o processo de ensino e aprendizagem em um processo mais interativo e dinâmico entre o professor e o aluno. Com esta ferramenta, os professores podem oferecer conteúdos que sirvam como recursos didáticos para as discussões em aula; permitir que os estudantes explorem assuntos de interesse com maior profundidade; ajudar os estudantes que estão com dificuldade de aprendizado; elaborar uma apresentação de slides narrada para ser usada em sala; incentivar os alunos a produzirem e compartilharem conteúdo; e permitir que eles deixem suas dúvidas registradas [1].

A sua influência na educação vem sendo registrada desde o surgimento da categoria educacional desta plataforma. Segundo dados do Youtube Global, desde 2016, esta categoria registra 500 milhões de visualizações todos os dias. Youtube EDU, criado em 2013, uma parceria entre o Google do Brasil e a Fundação Lemann foi fundamental para o crescimento de conteúdos educacionais na plataforma, que visa democratizar ainda mais o ensino no país. O esforço e o carisma dos chamados “EduTubers”, que produzem material como suporte para facilitar o conhecimento, também são critérios importantes na hora de consumir esse tipo de conteúdo [2].

A utilização e importância desta plataforma como ferramenta pedagógica pode ser encontrada em [26], [37] e [32].

2.3 Ferramentas de interação

Estas ferramentas permitem a interação rápida entre os docentes e discentes, ao contrário das ferramentas de transmissão não interativa. Aqui o processo de ensino e aprendizagem apresenta-se mais amplo e diferenciado do processo de ensino tradicional, pois permite a criação e envio de conteúdos síncronos e assíncronos (chat online, fóruns de discussão, webinars e transmissão de aulas ao vivo, o uso de e-mail, videoconferência e até o uso da inteligência artificial [22]). No ensino remoto, estas ferramentas vêm sendo utilizadas em larga escala e tornam tanto o docente quanto o discente sujeitos ativos do conhecimento.

Como exemplos temos: Google Meet, as redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp, Telegram), Zoom, Microsoft Teams, Skype, RNP Conferencia Web e o Discord.

2.3.1 Google Meet

Em um esforço da empresa Google para auxiliar a educação nestes tempos de pandemia da COVID-19, esta ferramenta de interação tornou-se disponível para professores e alunos retornarem novamente às suas aulas, dessa vez de caráter síncrono, isto é, em tempo real, e remoto, uma vez que o isolamento social se instalou no mundo todo.

Nesta ferramenta, todos os usuários devem possuir uma conta da Google, não sendo permitido (até o presente momento) que usuários de outras contas (como Microsoft, por exemplo) usem esta ferramenta de acesso remoto. Ela possui as seguintes funcionalidades:

- **Habilitação de vídeo e áudio:** os usuários desta ferramenta podem desejar ou não habilitar as câmeras e microfones do seu computador ou celular durante o uso;
- **Compartilhamento de tela:** o usuário do Google Meet pode compartilhar uma área da sua tela ou toda a tela durante a sua apresentação;
- **Gravação da reunião:** a reunião pode ser gravada para assistir mais tarde, para o caso de uso de contas institucionais suportadas pela Google;
- **Ausência de limite de tempo:** não há limite de tempo para as videochamadas.

2.3.2 Redes sociais

Qual é a definição de rede social? Uma definição presente em [28] diz que rede social “é uma estrutura formada dentro ou fora da internet, por pessoas e organizações que se conectam a partir de interesses ou valores comuns.” Portanto, pode-se dizer

que as redes sociais da Internet foram criadas para reunir pessoas distantes ou não geograficamente, mas que possuem interesses ou valores comuns. Atualmente, praticamente todos os usuários da Internet usam uma ou mais redes sociais (seja Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn, ou qualquer outro).

Existem diversos tipos de redes sociais, são eles: relacionamento, entretenimento, profissional e nicho [5]. Veja a definição de cada um abaixo:

- **Relacionamento:** têm como objetivo conectar as pessoas e facilitar o contato entre elas. O Facebook e o Instagram são alguns exemplos.
- **Entretenimento:** são direcionadas para disponibilizar algum conteúdo que possa ser utilizado pelo usuário, como o Youtube ou o Pinterest.
- **Profissional:** apresentam a possibilidade de as pessoas fazerem contatos, pensando no desenvolvimento da carreira ou até mesmo para divulgar vagas disponíveis nas empresas, por exemplo, o LinkedIn.
- **Nicho:** visam interligar os usuários que possuem interesse em um mesmo tema, como redes direcionadas para praticantes de uma determinada religião ou pessoas com interesse em viagens, música, entre outros.

As redes sociais da Internet são usadas para fins que normalmente não envolvem a educação escolar e para conversas sobre vários assuntos que não envolvem as salas de aula. Então, como usá-las em benefício do aprendizado dos estudantes? Seguem algumas dicas presentes em [11]:

- Faça a mediação de grupos de estudo;
- Disponibilize conteúdos extras para alunos;
- Promova boas discussões e compartilhe bons exemplos;
- Elabore um calendário de exemplos;
- Organize um chat para tirar dúvidas.

Mas alguns cuidados devem ser tomados também [11]:

- Estabeleça previamente um “código de conduta”, um conjunto de regras que os alunos devem seguir;
- Não exclua os alunos que estão fora das redes sociais.

2.3.3 Zoom

Esta é uma ferramenta que permite a interação entre professores e alunos através de uma videoconferência. Devido à facilidade de uso e baixa latência na transmissão, este software ganhou maior evidência durante a pandemia [40]. Muitas empresas e escolas passaram utilizá-lo como plataforma para desenvolver atividades laborais de forma remota. Para utilizá-lo, é necessário instalar o software ou possui extensão instalado no navegador de internet. Sua versão gratuita possibilita até 100 participantes em uma reunião online de até 40 minutos [41]. Já a ferramenta para corporações, suporta reuniões com até 1000 pessoas e 10 mil espectadores no modo webinar.

O Zoom permite configurar um fundo virtual, fazendo com que apenas o participante apareça na tela, com imagem de fundo à escolha do usuário. Caso o computador do usuário não consiga processar a imagem adequadamente, é necessário que haja um fundo chroma key para obter o resultado esperado. É possível ainda incluir outros recursos, como gravação e armazenamento em nuvem. Outros recursos foram adicionados para auxiliar educadores no processo de ensino e aprendizagem virtuais [34]:

- Reordenação do vídeo para dispor os alunos como um gráfico virtual de assentos, dando a personalização de ordenação dos alunos;
- Suporte para alunos surdos e com deficiência auditiva, permitindo, por exemplo, fixar na tela professor e intérprete para facilitar a visualização pelo aluno;
- Recurso de destaque múltiplo, que é útil para apresentação de trabalhos em grupo;
- Permissão de ativação de áudio condicionada à permissão do professor.

2.3.4 Microsoft Teams

Software proprietário desenvolvido pela Microsoft, o Teams foi concebido inicialmente para colaboração de equipes organizacionais, mas ganhou força para aplicações educacionais após a pandemia [27].

O Teams é similar a outras ferramentas de interação por videoconferência e permite realizar reuniões, criar salas de aula virtuais e personalizar o aprendizado com tarefas. Por possuir integração com diversos softwares, tanto proprietários, como os aplicativos do Microsoft Office, como também com outros de terceiros, é possível realizar tarefas de forma colaborativa entre os alunos, compartilhar arquivos e gerenciar as atividades em desenvolvimento pela turma.

Esta ferramenta permite eventos ao vivo com até 10.000 participantes e 4 horas de duração. Já em uma reunião por canal privado, o número de membros é de até 250 participantes [25].

2.3.5 RNP Conferência Web

Esta é uma ferramenta gratuita que permite realizar reuniões online, sem a necessidade de instalação de software adicional, utilizando apenas o navegador de internet. Esta ferramenta permite a realização de atividades de grupos de pesquisa, reuniões, seminários web, treinamentos e outros. Este dois últimos se tornam aplicações mais interessantes para adoção desta ferramenta, quando se visa um grupo mais reduzido.

O Conferência Web permite reuniões com até 75 participantes, quando apenas um usuário possui os recursos de apresentação (tais como câmera aberta, compartilha-

mento de tela) e os outros são ouvintes. Quando todos os participantes possuem todos os recursos disponíveis, a ferramenta permite até 12 pessoas simultaneamente.

No entanto, para uso desta ferramenta, é necessário que a seja uma instituição cliente da RNP (como é o caso de muitas universidades públicas). Além disso, o suporte aos usuários finais é feito pela própria instituição cliente [12].

2.4 Ferramentas de simulação

Estas ferramentas são capazes de criar cenários interativos e modelos de aprendizagem para a transmissão de conhecimento. Estas ferramentas geralmente possuem um ambiente gráfico (produzido por meio de uma linguagem de programação) e a produção de gráficos, diagramas, palavras e álgebra simples e amigável para ativar e capturar conhecimentos [19]. Elas permitem ao aluno a oportunidade de verificar, por sua própria iniciativa, o conhecimento adquirido e sua aplicabilidade. Como exemplo de destaque, temos o ambiente PhET, que cria simulações interativas para Matemática, Física, Química, Ciências da Terra e Biologia [33].

2.4.1 PhET

A utilização de ferramentas de simulação permite auxiliar o processo de ensino aprendizagem com a utilização de objetos educacionais que simulam experimentos reais. Tais ferramentas são apoios pedagógicos estratégicos para compreensão de conceitos que, muitas vezes, são mais complexos e abstratos. De forma visual e, em alguns exemplos, lúdica, o aluno pode explorar os conteúdos de disciplinas como matemática, física, química e biologia em um ambiente intuitivo. Neste processo, o aluno consegue fazer descobertas de forma ativa, interagindo com a simulação.

Neste sentido, o Physics Education Technology (PhET) disponibiliza diversas simulações educacionais que dão suporte ao aprendizado dos alunos, mesmo na ausência de laboratórios experimentais para realizar descobertas. Este laboratório virtual é um auxílio bastante relevante, principalmente no cenário de distanciamento social, onde o aluno pode complementar seus estudos com a observação visual de conceitos aprendidos e verificando a operacionalização dos mesmos em um ambiente que simula o comportamento semelhante à realidade [15][36].

Muitas das simulações do PhET são feitas em HTML5 e podem ser executadas no próprio navegador de internet, sem a necessidade de instalação de recursos adicionais, e são de acesso livre. É possível ainda baixar as instalações para a execução offline no computador. Para executar simulações desenvolvidas em Java e Flash será necessário ter a máquina virtual Java.

A utilização das ferramentas disponíveis no PhET é feita de forma intuitiva e de fácil acesso fácil aos usuários.

2.5 Ferramentas lúdicas

Utilizadas principalmente no processo da alfabetização, da educação infantil e do ensino fundamental, estas ferramentas possuem a capacidade de transmitir conhecimento através de jogos interativos (on-line ou não), brincadeiras e as regras componentes destes objetos de aprendizado. Os discentes são estimulados, por meio da curiosidade inerente a eles, a resolverem os problemas propostos por estas ferramentas. Como exemplos temos o Kahoot, o Quizlet, e o Dotstorm.

2.5.1 Kahoot

A utilização de ferramentas lúdicas, tais como aquelas que permitem a gamificação no processo de aprendizado, são excelentes estratégias que atraem a curiosidade dos alunos. Estas ferramentas permite que o aluno se torne agente ativo na construção de seu conhecimento além de despertar o interesse pelos conceitos envolvidos.

Ferramentas lúdicas instigam no aluno um comportamento exploratório que busca encontrar solução para a resolução de problemas por meio de desafios propostos no ambiente gamificado [21].

O Kahoot é uma plataforma que permite a elaboração de conjunto de perguntas e respostas na forma de quizzes com imagens, vídeos e diagramas [24]. O docente poderá nomear e compartilhar o código PIN referente ao quiz criado, além de escolher a forma em desejada que os alunos respondam: em grupo (team mode) ou individualmente (classic) [30]. Assim, os alunos poderão ter acesso, independente do local onde estiverem, bastando ter acesso à internet. Neste caso, os alunos não precisam ter cadastro para participar dos quizzes. No entanto, o docente precisará se cadastrar na ferramenta para ter acesso à área de criação.

Ao final do jogo, o software demonstra (ao docente) o ranking considerando rapidez e a escolha correta das respostas, podendo ser verificado a melhor pontuação. Aplicar o Kahoot pode ser utilizada como auxílio à didática do professor que adote metodologia de ensino e aprendizagem ativa e aumentando o engajamento da turma, através de uma abordagem que estimula a competição [30].

2.5.2 Quizlet

Esta é uma ferramenta gratuita que também pode ser utilizada como estratégia de ludificação no aprendizado. Quizlet visa facilitar o aprendizado por meio de flashcards questionários e resumos [35]. Os flashcards são anotações compactas em cartões

digitais, onde o aluno poderá revisar e/ou estudar com suporte de texto, fotos e desenhos, para facilitar a associação de conteúdos. Os alunos poderão ainda resolver exercícios relacionados à temática escolhida. Quando é escolhida uma resposta incorreta, o aluno poderá receber um feedback com explicação, de forma a compreender qual seria a resposta adequada. É uma ferramenta gratuita - mas também possui planos pagos - disponível para acesso via navegador de internet ou por aplicativos instalados em dispositivos móveis.

REFERÊNCIAS

8 razões para usar o Youtube em sala de aula. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1350/8-razoes-para-usar-o-youtube-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 23 out. 2020.

A influência do Youtube na Educação. Disponível em: <<http://portaldonic.com.br/jornalismo/2018/10/19/a-influencia-do-youtube-na-educacao/>>. Acesso em: 23 out. 2020.

Animaker, faça vídeos animados grátis na nuvem. Disponível em: <<https://www.animaker.co/>>. Acesso em: 22 out. 2020. [42]

AnswerGarden - Plant a Question, Grow Answers! Generate a live word cloud with your audience. Disponível em: <<https://answergarden.ch/>>. Acesso em: 22 out. 2020.

As redes sociais na educação: desafios e dicas imperdíveis. Disponível em: <<https://www.educamundo.com.br/blog/educacao-redes-sociais>>. Acesso em: 23 out. 2020.

Brasil (2020a). 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: <http://abre.ai/bgvB>. Acesso em: mai. 2020.

Brasil (2020b). Portaria N° 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/9inmB8v>. Acesso em jun. 2020.

Brasil (2020c). Medida Provisória nº 934, de 1o de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <http://abre.ai/bgvH>. Acesso em: mai. 2020.

Cmap Tools - Downloads. Disponível em: <<https://cmaptools.softonic.com.br/>>. Acesso em: 21 out. 2020.

Cmap Tools. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/blog/labre2/programas-e-tutoriais/cmap-tools/>>. Acesso em: 21 out. 2020.

Como usar as redes sociais a favor da aprendizagem. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/240/redes-sociais-ajudam-interacao-professores-alunos>>. Acesso em: 23 out. 2020.

Conferência Web. Disponível em: <<https://conferenciaweb.rnp.br/>>. Acesso em: 26 out. 2020.

COSTA, Joabio Alekson Cortez; DE OLIVEIRA, Júlia Diniz; DANTAS, Denis Rodrigues. Metodologias ativas e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem. Série Educar-Volume 40 Prática Docente, p. 8, 2020.

Dados do Youtube para 2020: confira as estatísticas - Criadores ID. Disponível em: <<https://criadoresid.com/dados-do-youtube-2020/>>. Acesso em: 22 out. 2020.

De Oliveira Souza, F., Novais, J. W. Z., de Oliveira, A. G., Jaudy, R. R., & Zangeski, D. D. S. O. (2020). Simulações PhET: a teoria aliada à prática experimental nas aulas de química. Zeiki-Revista Interdisciplinar da Unemat Barra do Bugres, 1(1), 19-35.

DE OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. Revista Internacional de Formação de Professores, v. 5, p. e020028-e020028, 2020.

Diigo - Better reading and research for annotation, highlighter, sticky notes, archiving, bookmarking & more. Disponível em: <<https://www.diigo.com/>>. Acesso em: 22 out. 2020.

Edo Neuenfeldt, A., Schuck, R., & Kalkmann Goulart, L. (2018). Vídeos como objetos de aprendizagem potencialmente significativos. Revista Brasileira De Ensino De Ciências E Matemática, 1(1). <https://doi.org/10.5335/rbecm.v1i1.8475>.

Figueiredo, R. S; Saito, J. R.; Zambom, A. C. A introdução da simulação como ferramenta de ensino e aprendizagem. In: XXI ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, Salvador, 2001. ABEPRO: ed. J. L. D. Ribeiro, L. B. M. Guimarães, C. Fritsch.

G Suite for Education. Disponível em: <https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/gsuite-for-education/?modal_active=none>. Acesso em: 22 out. 2020.

Giordano, C. V., Simões, F. A. N., & de Carvalho, F. L. (2020). Opinião dos discentes de cursos técnicos sobre a aplicação da gamificação: plataforma Kahoot. Revista Profissão Docente, 20(44), 01-16.

Godoy, F. 7 ferramentas de interação na EAD. Disponível em: <<https://blog.eadplataforma.com/gestao/ferramentas-interacao-ead/>>. Acesso em: 20 out. 2020.

Google Jamboard: quadro branco digital e colaborativo. Disponível em: <https://edu.google.com/intl/pt-BR/products/jamboard/?modal_active=none>. Acesso em: 22 out. 2020.

Kahoot! Disponível em: <<https://kahoot.com/>>. Acesso em: 26 out. 2020.

Limites e especificações para o Microsoft Teams. Disponível em: <<https://docs.microsoft.com/pt-br/microsoftteams/limits-specifications-teams#teams-and-chan>

nels>. Acesso em: 26 out. 2020.

MATTAR, João (2009) Youtube na Educação. O Uso de Videos em EAD. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi.

O que é o Microsoft Teams? Disponível em: <<https://www.ead.ufu.br/mod/book/view.php?id=82948>>. Acesso em: 25 out. 2020.

O que são Redes Sociais? Saiba tudo sobre Instagram, LinkedIn, Facebook e mais. Disponível em: <<https://resultadosdigitais.com.br/especiais/tudo-sobre-redes-sociais/#>>. Acesso em: 23 out. 2020.

OBS Studio. Disponível em: <<https://obsproject.com/pt-br>>. Acesso em: 21 out. 2020.

Oliveira, L. D. S., Bessa, J. M. R., Abreu, V. M. D., & Bezerra, A. S. (2020). Aplicativo Kahoot como metodologia ativa de ensino no curso de graduação de engenharia de alimentos da Universidade Federal do Ceará.

Open Broadcaster expande as possibilidades de transmissão online. Disponível em: <<http://reporterunesp.jor.br/2017/10/09/open-broadcaster-expande-as-possibilidades-de-transmissoes-online/>>. Acesso em: 21 out. 2020.

Pazzini, D. N. A. e Araújo, F. V. (2013). “O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem”. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/729/Pazzini_Darlin_Nalu_Avila.pdf?sequence=1>. Acessado em: 23 out. 2020.

Phet Interactive Simulations. Disponível em: <https://phet.colorado.edu/pt_BR/>. Acesso em: 20 out. 2020.

Quatro novos recursos do Zoom que os educadores podem usar para melhorar o ensino e aprendizagem virtuais. Disponível em: <<https://blog.zoom.us/pt/4-new-zoom-features-educators-can-use-to-enhance-virtual-teaching-learning/>>. Acesso em: 25 out. 2020.

Quizlet. Disponível em: <https://quizlet.com/pt-br>. Acesso em: 26 out. 2020.

Ribeiro, J. P. M. (2020). O uso do software PhET como ferramenta didática para o ensino dos conceitos de mecânica. Revista Cocar, 14(30).

SCHMITT, C. M. O YouTube como uma ferramenta pedagógica no ensino de Geografia. Porto Alegre: 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133982/000978838.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 out. 2020.

Slido - Audience Interaction Made Easy. Disponível em: <<https://www.sli.do/>>. Acesso em: 22 out. 2020.

ThingLink para professores e escolas – ThingLink. Disponível em: <<https://www.thinglink.com/pt/edu>>. Acesso em: 22 out. 2020.

Why Zoom has become the darling of remote workers during the COVID-19 crisis. Disponível em: <<https://www.cnbc.com/2020/03/21/why-zoom-has-become-darling-of-remote-workers-amid-covid-19-outbreaker.html>>. Acesso em 25 out. 2020.

SOBRE OS AUTORES

Alcione Lino de Araújo

Professora do IFMA Campus Santa Inês, é Graduada em Bacharelado em Administração (UEPB), com Doutorado e Mestrado em Engenharia da Produção (UTFPR), Especialização em Recursos Humanos (UEPB) e em Administração Hospitalar (Centro Universitário São Camilo). E-mail: alcione.lino@ifma.edu.br

Plínio Gonçalves Fahd

Professor Substituto do IFMA Campus Santa Inês, é Graduado Ciências Contábeis (CEUMA) e em Direito (CEUMA), com Especialização em Contabilidade Internacional (ESAB) e MBA Executivo Empresarial em Gestão Pública e Responsabilidade Fiscal (ESAB). E-mail: fhad@terra.com.br

Marlon Pereira Farias

Professor do IFMA Campus Santa Inês, é Graduado em Sistemas de Informação (CEUMA), com Mestrado em Engenharia de Computação e Sistemas (UEMA) e Especialização em Engenharia de Software (UNIEURO). E-mail: marlon.farias@ifma.edu.br

Fabricio Juliano Fernandes

Professor do IFPA Campus Santarém, é Graduado em Filosofia (UNIFAI), com Mestrado em Filosofia (Pontificia Università San Tommaso d'Aquino-ITA) e Especialização em Docência do Ensino Superior (FIVE). E-mail: fabricio.fernandes@ifpa.edu.br

Emanuelle Santiago Monteiro Leite

Professora da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (Seduc-MA), é Graduada em Pedagogia (UEMA), com Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA) e Especialização em Gestão Educacional (FMS) e em Língua de Sinais Brasileira (FIJ). E-mail: francisco.rokes@ifma.edu.br

Francisco Rokes Sousa Leite

Professor do IFMA Campus Santa Inês, é Graduado em Pedagogia (UFMA) e , Filosofia (UEMA), com Mestrado em Educação (UFMA) e Especialização em Educação Especial Inclusiva (FIJ). E-mail: francisco.rokes@ifma.edu.br

Emanuel Cleyton Macêdo Lemos

Professor do IFMA Campus Santa Inês, é Graduado em Engenharia da Computação (UEMA), com Mestrado em Ciência da Computação (UFMA). E-mail: emanuel.lemos@ifma.edu.br

Vanessa Pires Santos Maduro

Professora do IFPA Campus Santarém, é Graduada Matemática (UFPA) e em Fisioterapia (UEPA), com Mestrado em Matemática (UFOPA) e Especialização em Educação Matemática (UFPA). E-mail: vanessa.maduro@ifpa.edu.br

Luana Celina Lemos de Moraes

Professora do IFMA Campus Santa Inês, é Graduada em Direito (CEUMA), com Mestrado em Direito e Instituições do Sistema de Justiça (UFMA) e Especialização em Direito Constitucional (CEUMA). E-mail: luana.moraes@ifma.edu.br

Gerson Lobato Rabelo Filho

Professor do IFMA Campus Santa Inês, é Graduado em Engenharia de Eletricidade em Ciência da Computação (UFMA), com Mestrado em Engenharia de Eletricidade (UFMA). E-mail: gerson.rabelo@ifma.edu.br

Francisco Pessoa de Paiva Júnior

Professor do IFMA Campus Santa Inês, é Graduado em Matemática (UESPI), com Mestrado em Matemática Aplicada (UNICAMP) e Especialização em Ensino de Matemática (ISEPRO). Atualmente cursa o Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC/UFPA). E-mail: pessoa.junior@ifma.edu.br

Sebastião Rodrigues-Moura

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Licenciado em Ciências Naturais – Física (UEPA), especialista em Docência Universitária com ênfase em Educação (UEPA) e mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Atualmente cursa o Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC/UFPA/UFMT). E-mail: sebastiao.moura@ifpa.edu.br

Rudinei Alves dos Santos

Professor do IFPA Campus Santarém, é Graduado em Matemática (UFPA), com Mestrado em Matemática (UFOPA) e Especialização em Fundamentos da Matemática Elementar (UFPA) e em Fundamentos da Matemática Elementar (FACINTER). Atual-

mente cursa o Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC/UFPA).
E-mail: rudinei.alves@ifpa.edu.br

Verônica Solimar Santos

Professora do IFPA Campus Santarém, é Graduada Matemática (UNESPA), com Mestrado em Processos construtivos e saneamento urbano (UFPA) e Especialização em Educação Matemática (UEPA). Atualmente cursa o Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC/UFPA). E-mail: veronica.santos@ifpa.edu.br

Adriana Oliveira dos Santos Siqueira

Pedagoga do IFPA Campus Santarém e Professora da Educação Básica na Rede Pública Municipal de Santarém, é Graduada em Pedagogia (UFPA), com Mestrado em Educação (UFOPA) e Especialização em Gestão e Políticas Ambientais (FIT/UNAMA) e em Gestão Escolar (UFOPA). E-mail: adriana.santos@ifpa.edu.br

Luciano Gonçalves da Silva

Professor do IFPA Campus Santarém, é Graduado Matemática (UFPA), com Doutorado em Modelagem Computacional (UERJ) e Mestrado em Modelagem Computacional (UERJ). E-mail: luciano.silva@ifpa.edu.br

Gilbson Santos Soares

Professor do IFPA Campus Santarém, é Graduado Ciências Biológicas (UFPA), com Mestrado em Genética e Biologia Molecular (UFPA) e Especialização em Genética e Biologia Molecular (IESPES). E-mail: gilbson.soares@ifpa.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Alunos 10, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 48, 49, 54, 55, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 95, 101, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146
- Ambiente 10, 15, 30, 35, 36, 41, 49, 60, 65, 67, 72, 85, 91, 98, 99, 100, 113, 115, 136, 143, 144
- Aprendizagem 24, 43, 61, 63, 66, 116, 129, 134
- Atividades 22, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 73, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 122, 124, 129, 133, 138, 141, 142
- Aulas 9, 11, 14, 16, 26, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 72, 73, 74, 81, 82, 93, 95, 96, 99, 100, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 120, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 136, 137, 140, 145, 146

C

- Científicos 9, 14, 15, 17, 58, 60, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 99
- Competências 55, 59, 61, 62, 64, 67, 114, 133, 138
- Comunicação 31, 35, 40, 42, 48, 49, 51, 52, 55, 61, 63, 64, 84, 85, 107, 110, 129, 132, 133
- Conhecimento 14, 15, 16, 17, 31, 34, 36, 37, 41, 46, 50, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 91, 97, 101, 102, 104, 123, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 143, 144
- Contexto 10, 14, 15, 17, 22, 25, 26, 33, 35, 41, 48, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 94, 103, 104, 107, 109, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 132, 133
- Covid-19 6, 14, 30, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 55, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 67, 69, 73, 74, 87, 133, 140, 145, 147

D

- Debate 4, 9, 11, 15, 23, 26, 129
- Desafios 10, 37, 64, 72, 74, 76, 78, 79, 80, 85, 86, 90, 91, 94, 99, 100, 102, 108, 110, 120, 123, 124, 129, 144, 145
- Docente 10, 22, 25, 27, 37, 39, 58, 59, 60, 63, 65, 67, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 87, 91, 97, 99, 101, 108, 111, 112, 116, 123, 139, 140, 144, 146

E

- EAD 116, 146, 147
- Educação 9, 10, 24, 26, 27, 30, 31, 33, 38, 40, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 55, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 72, 85, 86, 87, 89, 103, 108, 109, 114, 115, 116, 121, 122, 123, 124, 145, 147, 148, 149, 150
- Ensino 3, 6, 7, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 45, 47, 49, 51, 53, 55, 57, 59, 61, 63, 65, 67, 69, 71, 73, 75, 77, 79, 81, 83, 85, 87, 89, 91, 93, 95, 97, 99, 101, 103, 105, 107, 109, 111, 113, 115, 117, 119, 121, 123, 125, 127, 129, 131, 133, 135, 137, 139, 141, 143, 145, 147
- Escolar 16, 22, 30, 33, 40, 51, 55, 59, 60, 63, 68, 74, 75, 82, 87, 97, 108, 109, 122, 123, 125, 133, 141

F

- Formação 10, 22, 25, 27, 34, 39, 60, 63, 67, 72, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 110, 114, 123, 146

I

- Informação 22, 31, 34, 40, 48, 49, 51, 52, 55, 61, 63, 64, 83, 84, 85, 107, 114, 133
- Internet 30, 31, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 60, 62, 63, 64, 74, 79, 80, 81, 94, 95, 123, 129, 140, 141, 142, 143, 144, 145
- Investigação 15, 16, 17, 23, 24, 26, 58, 90, 91, 92, 93, 99, 103, 121, 124, 127, 128
- Isolamento 32, 36, 46, 51, 53, 59, 68, 98, 101, 107, 108, 132, 133, 140

M

- Mediação 31, 35, 49, 54, 60, 64, 67, 72, 77, 79, 80, 81, 91, 109, 112, 114, 133, 141

P

- Pandemia 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 26, 32, 33, 38, 39, 47, 48, 50, 51, 52, 55, 60, 68, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 103, 106, 107, 115, 116, 120, 122, 123, 124, 126, 129, 132, 133, 140, 141, 142, 145
- Possibilidades 9, 10, 16, 17, 22, 26, 35, 51, 55, 60, 63, 72, 76, 81, 84, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 99, 100, 101, 102, 103, 109, 110, 111, 120, 127, 129, 147
- Presenciais 9, 11, 16, 22, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 62, 63, 65, 68, 74, 76, 82, 83, 94, 96, 99, 106, 108, 109, 111, 112, 120, 122, 126, 127, 128,

129, 145

Processo 9, 16, 31, 34, 35, 36, 37, 41, 46, 49, 50, 52,
59, 61, 64, 65, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79,
80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 93, 110, 112, 113,
114, 116, 120, 121, 129, 132, 133, 134, 136,
137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146

Professor 10, 22, 31, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 49, 52,
59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 75, 76, 77,
80, 81, 82, 83, 84, 90, 91, 95, 97, 98, 99, 100,
101, 102, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113,
114, 115, 116, 128, 132, 134, 137, 139, 142,
144

R

Realidade 9, 10, 31, 37, 47, 63, 73, 74, 76, 77, 79,
84, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 102, 107, 115, 121,
124, 127, 128, 133, 143

Remoto 3, 6, 7, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 45, 47,
49, 51, 53, 55, 57, 59, 61, 63, 65, 67, 69, 71, 73,
75, 77, 79, 81, 83, 85, 87, 89, 91, 93, 95, 97, 99,
101, 103, 105, 107, 109, 111, 113, 115, 117,
119, 121, 123, 125, 127, 129, 131, 133, 135,
137, 139, 141, 143, 145, 147

S

Social 9, 25, 32, 35, 36, 41, 46, 51, 53, 59, 68, 73, 75,
78, 83, 85, 86, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 107,
108, 121, 122, 124, 129, 132, 133, 140, 143

T

Tecnologias 24, 30, 59, 60, 61, 67, 68, 69, 77, 87,
109, 111, 114, 115, 132, 134



ENSINO REMOTO EM DEBATE

ENSINO REMOTO EM DEBATE



Rfb
Editora